



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Barrera Domingos, Sylvia; Maluf, Maria Regina  
Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino  
Fundamental  
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 16, núm. 3, 2003, pp. 491-502  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18816308>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental

Sylvia Domingos Barrera<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Maria Regina Maluf<sup>2</sup>

Universidade de São Paulo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

### Resumo

A pesquisa teve como objetivo investigar a influência da consciência fonológica, lexical e sintática, sobre a aquisição da escrita. Esperava-se que as crianças com níveis mais elevados de consciência metalingüística apresentassem melhores resultados na aprendizagem da leitura e escrita. Participaram da pesquisa 65 alunos da 1ª série do ensino fundamental de São Paulo. Os instrumentos utilizados para avaliar os níveis de consciência metalingüística foram aplicados no início e no final do ano escolar. As provas utilizadas para avaliar os níveis de leitura e escrita foram aplicadas no início e no final do ano escolar. A estatística mostrou correlações positivas significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e o desempenho final das crianças em leitura e escrita. A consciência lexical mostrou-se correlacionada apenas com o desempenho final em leitura. Os resultados sugerem a importância de se favorecer o desenvolvimento da consciência metalingüística nas atividades iniciais de alfabetização.

**Palavras-chave:** Consciência metalingüística; consciência fonológica; consciência lexical; consciência sintática.

### Metalinguistic Awareness and Literacy: A Study Carried out Among First Elementary School Children

### Abstract

This research aimed to investigate the influence of phonological, lexical and syntactic awareness in written language acquisition. The main hypothesis underlying the research was that metalinguistic abilities could facilitate written language acquisition. 65 first-grade students at a public school in São Paulo, Brazil. The materials used to measure levels of metalinguistic awareness were applied at the beginning of the school year. Reading and writing assessment tests were applied both at the beginning and at the end of the school year so as to evaluate acquisition levels. Statistical analysis showed positive and significant correlations between initial levels of phonological and syntactic awareness and final performance in reading and writing evaluation. Lexical awareness was significantly correlated solely with final level of reading. These results suggest the importance of developing metalinguistic awareness in early school life in order to develop metalinguistic awareness.

**Keywords:** Metalinguistic awareness; phonological awareness; lexical awareness; syntactic awareness; literacy.

São abundantes na literatura os estudos voltados para a aquisição da linguagem escrita que se referem às relações entre oralidade e escrita na prática da alfabetização, admitindo não só as semelhanças, mas sobretudo as diferenças entre os dois sistemas. Durante o II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, que se realizou em São Paulo com o apoio do Ministério da Educação Nacional e da Pontifícia

ela necessita a reflexão consciente sobre o processo de desenvolvimento metalingüístico, que é considerado primordial para o acesso à escrita.

A importância e atualidade do estudo das diferentes habilidades metalingüísticas na linguagem escrita, ainda não suficientemente sendo demonstrada por vários

consciência metalingüística. A consciência metalingüística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados.

Quando a criança inicia seu processo de alfabetização escolar, ela já é capaz de utilizar a linguagem com função comunicativa, isto é, como instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos. Essa competência lingüística é adquirida naturalmente, durante o processo de socialização, implicando no domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não consciente, que orientam a atividade lingüística espontânea da criança, isto é, o seu desempenho lingüístico.

Nas palavras de Teberosky (1994), a dupla propriedade da linguagem, de servir tanto para referir-se ao mundo quanto para referir-se a si mesma, faz com que ela possa ser utilizada também como objeto de conhecimento, o que caracteriza a atividade metalingüística. Tal atividade envolve a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintático) e não apenas ao seu conteúdo (nível semântico).

As pesquisas desenvolvidas sobre o tema da consciência metalingüística vêm demonstrando que as habilidades nela envolvidas estão longe de se comportar como um conjunto homogêneo (Yavas, 1988). Assim, certos julgamentos sobre a gramaticalidade de enunciados, a compreensão de metáforas, a detecção de ambigüidades semânticas, parecem se desenvolver tardiamente, enquanto que certos comportamentos indicativos de reflexão sobre aspectos fonológicos da linguagem são encontrados mais precocemente. A partir dos dois anos de idade encontramos por exemplo observações e questões a propósito da pronúncia de certas palavras, do modo de falar ou do sotaque de certas pessoas, exercícios repetidos de

### Consciência Fonológica

De forma genérica o termo consciência fonológica tem sido utilizado para referir-se à habilidade de discriminar as palavras da linguagem oral de acordo com suas unidades sonoras que as compõem. O estudo da consciência fonológica tem sido estudada extensivamente visando avaliar a habilidade do sujeito, através de julgamentos sobre características sonoras (tamanho, semelhança, diferença), seja para palavras, fonemas e outras unidades supra-segmentais, como sílabas e rimas.

Apesar do grande número de pesquisas que mostram correlações positivas entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em atividades de leitura (Bryant, 1983; Maluf & Barrera, 1991; Signorini, 1988; Martins, 1991; Morais & Bertelson, 1986; Morais & Bertelson, 1979; Read, Zhang, Nie & Ding, 1990), dessa relação ainda é motivo de controvérsia. Alguns autores (Roazzi & Dowker (1989) e Roazzi (1990)) acreditam ser a instrução formal no sistema escolar o fator ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica, há também aqueles (Bryant, 1983; Manrique & Signorini, 1988) que defendem o ponto de vista de que a consciência fonológica é um pré-requisito para a aquisição da linguagem.

Estudos têm demonstrado que as habilidades de discriminação silábica e de outras unidades supra-segmentais são observadas com maior freqüência entre crianças (mesmo analfabetos), sugerindo que esta habilidade se desenvolver de forma mais natural, provavelmente devido a fatores de ordem fono-articulatória. Já a habilidade de manipulação dos fonemas apresenta maior desenvolvimento do contato com o código escrito, sendo em parte o resultado, ou pelo menos conseqüência, do processo de alfabetização (Bertelson, 1979; Morais, 1989; Gombert & Colé, 2000; Maluf & Barrera, 1991).

Atualmente, a maior parte dos pesquisadores que se ocupam do estudo das habilidades de análise fonológica e de suas relações com a aquisição da linguagem escrita parece concordar com uma visão interativa da questão, concebendo que ambos os fatores se influenciam mutuamente (Bowey, 1994; Bryant & Bradley, 1985; Manrique & Signorini, 1988; Morais, Alegria & Content, 1987). Dessa forma, embora não se possa negar que a própria situação de ensino/aprendizagem da linguagem escrita leva os aprendizes a focarem sua atenção no aspecto sonoro e segmental da linguagem oral, sobretudo no que se refere à identificação e manipulação dos fonemas, é possível supor também que o nível de consciência fonológica adquirido anteriormente a esse processo de instrução formal, sobretudo no que se refere às sílabas e outras unidades supra-segmentares, pode desempenhar um papel facilitador para o processo de alfabetização.

Embora estudos tenham demonstrado que a habilidade para analisar a fala em unidades silábicas ou outras unidades supra-segmentares pode se desenvolver naturalmente, a partir de experiências informais com a linguagem oral (Bertelson & cols., 1989; Morais & cols., 1986, 1989), o grande contingente de alunos que apresenta dificuldades para se alfabetizar tem levado muitos autores a defender a importância da sistematização de atividades pedagógicas visando desenvolver os diferentes níveis de consciência fonológica no início do processo de alfabetização, de modo a facilitar a aquisição da linguagem escrita (Maluf & Barrera, 1997; Manrique & Signorini, 1988; Soares & Martins, 1989).

### Consciência Lexical

A consciência lexical diz respeito à habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (tais como os substantivos, adjetivos, verbos), quanto aquelas com função sintático-relacional, que adquirem significado apenas no interior de sentenças (conjunções, preposições, artigos). Para

por exemplo. Posteriormente, as crianças são capazes de identificar outras palavras, como *o* e *de*, e não tendem a ignorar preposições e artigos. Os resultados da pesquisa de Tolchinsky-Landsman (1983) indicam a importância do aspecto fonológico na construção do conceito de palavra. Crianças não alfabetizadas parecem ter mais dificuldades para identificar similaridades entre substantivos e advérbios.

Os resultados da pesquisa de Tolchinsky-Landsman (1983), em língua inglesa, mostram que as crianças, ao serem solicitadas a segmentar palavras, variam em termos de consciência lexical, variando com a idade. Crianças mais novas (4 e 5 anos) apresentam respostas de segmentação em termos de sílabas (frases) ou de critérios fonológicos (sílabas tônicas do enunciado). Já entre crianças de 6 e 7 anos (e mais velhas) são encontradas com maior facilidade evoluídas de segmentação da linguagem oral em termos da quantidade de sílabas. Crianças de 6 anos que faz com que palavras compostas como *raincoat*, sejam consideradas como uma única palavra posteriormente com a utilização de critérios convencionais. Quando as crianças são solicitadas a segmentar palavras, os autores consideram que elas estão utilizando o conceito de palavra, considerando a unidade significativa, coesiva e permutável.

Com relação à segmentação da linguagem oral, os resultados obtidos por Ferreiro (1989) demonstram que os critérios utilizados pelas crianças são bem diferentes dos critérios utilizados pelos adultos, sugerindo que as crianças não estão utilizando todas as palavras de um enunciado. Segundo as autoras, a criança parece interpretar a palavra como uma forma particular de unidade (concepção que denominam *hipersegmentação*), uma correspondência entre a quantidade de sílabas e a quantidade de referentes da linguagem oral.

serem corretamente identificadas e segmentadas, sobretudo por crianças que ainda não iniciaram a aprendizagem formal da linguagem escrita.

### Consciência Sintática

O termo consciência sintática refere-se à habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. A sintaxe está diretamente relacionada ao caráter articulatório da linguagem humana. Pelo fato desta ser articulada, isto é, constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens, são necessárias regras convencionais de combinação entre as palavras que organizem a linguagem de modo a produzir enunciados que façam sentido.

Estudos psicolinguísticos têm sugerido que a aquisição da linguagem escrita não depende apenas da sensibilidade/consciência dos aspectos fonológicos e morfológicos da linguagem oral, uma vez que a escrita e a leitura não podem ser entendidas como simples processos de codificação/decodificação de palavras, consideradas isoladamente, a partir de relações arbitrárias entre letras e sons. De acordo com essa perspectiva, o bom leitor é aquele que não depende exclusivamente do processo de decodificação para atribuir sentido ao texto, mas que é capaz de utilizar seu conhecimento linguístico (da estrutura gramatical das frases) e extra-linguístico (sua experiência pessoal, seu “conhecimento de mundo”) para identificar as palavras dedutivamente, a partir da utilização de pistas semânticas e sintáticas fornecidas pelo texto (Kato, 1987; Rego, 1995).

Pesquisas relatadas por Bowey (1986), investigando a relação entre consciência sintática e habilidades de leitura, a partir da utilização de tarefas de correção de sentenças gramaticalmente incorretas, têm encontrado correlação significativa entre essas variáveis, em amostras de crianças de primeira à quinta série. Seus resultados indicam ainda que a consciência sintática está relacionada tanto aos aspectos de decodificação quanto aos aspectos de compreensão em

hipóteses, elaborada por Tunmer e colaboradores (citados em Rego, 1995) refere-se à suposição de que as crianças empregam seu conhecimento sintático quando seu conhecimento fonológico e ortográfico é insuficiente, ou seja, elas combinam, na tarefa de leitura, os dois tipos de conhecimento, havendo uma interação entre as habilidades fonológica e sintática, através da utilização do contexto para a leitura das palavras. Resultados sugerem que a consciência sintática influencia tanto os processos de decodificação quanto a compreensão em leitura, uma vez que pistas semânticas podem ser usadas tanto para identificar palavras novas ou difíceis no texto, quanto para verificar a compreensão do mesmo. Assim, ao *adivinhar* a partir da integração de pistas grafo-fonológicas e semânticas, essa *dedução construtiva* pode levar o leitor a reconhecer a mesma palavra numa próxima leitura sem a ajuda do contexto.

Pesquisas longitudinais realizadas por R. Kato (citado em Rego, 1997) demonstram a importância da consciência sintática no desenvolvimento das habilidades de compreensão em leitura. Rego (1997), bem como da habilidade de usar o conhecimento das palavras que de outro modo a criança não poderia obter (Rego & Bryant, 1993). No entanto, a correlação entre consciência sintática e habilidades de decodificação variações, interpretadas em função da língua e do método de ensino utilizados. Rego (1997), correlações significativas entre consciência sintática e habilidades de decodificação foram encontradas em estudos que utilizam como língua a língua inglesa, cuja ortografia é mais irregular do que a portuguesa. Entre crianças brasileiras quando alfabetizadas globalmente, que enfatizam a compreensão da linguagem.

No que se refere mais especificamente à consciência sintática sobre as habilidades de compreensão em leitura, pode-se dizer que há evidências

influindo nas habilidades de monitoração da compreensão, através da detecção de erros incoerentes com a estrutura das sentenças e da auto-correção dos mesmos.

Atualmente existe considerável suporte empírico apoiando a hipótese de que certos níveis de habilidades metalingüísticas de ordem fonológica, lexical e sintática precedem a aquisição da linguagem escrita, sendo encontrados mesmo entre crianças não alfabetizadas (Barrera, 1995; Bowey, 1994; Bradley & Bryant, 1983; Content, 1985; Ferreira & Morrison, 1994; Maluf & Barrera, 1997; Tunmer & cols., 1983). Além disso, existem também estudos longitudinais correlacionando algumas dessas habilidades metalingüísticas iniciais com o desempenho posterior em leitura e escrita, indicando que tais habilidades desempenham um papel facilitador para essa aprendizagem (Bradley & Bryant, 1983; Rego, 1995; Tunmer & cols., 1988).

É objetivo da presente pesquisa investigar a influência das habilidades metalingüísticas de consciência fonológica, lexical e sintática na aquisição da linguagem escrita, em um grupo de alunos da primeira série do ensino fundamental, falantes do português. A hipótese de trabalho que norteou a pesquisa foi de que a presença de níveis mais elevados de habilidades metalingüísticas no início da alfabetização seria preditora de melhor desempenho na aquisição inicial da linguagem escrita. Como se viu no exame da literatura da área, as pesquisas encontradas não analisam a influência desses três aspectos, consciência fonológica, consciência lexical e consciência sintática (consideradas como variáveis independentes) em uma mesma amostra de crianças pré-leitoras e em geral relacionam a habilidade metalingüística estudada apenas com o desempenho em leitura. Pretende-se contribuir para a questão verificando a possível associação de cada uma dessas variáveis com as habilidades tanto de escrever palavras quanto de ler palavras/enunciados. Além de sua relevância teórica, o tema em estudo reveste-se de relevância prática, uma vez que amplia as perspectivas para maior compreensão das condições facilitadoras do sucesso

A escolha dos participantes ocorreu após a seleção dos alunos da primeira série do ensino fundamental, iniciando o processo de alfabetização, sendo a primeira série pela primeira vez com a escrita (segundo a concepção de Content, 1986). Para identificar as crianças com habilidades de escrita, foi aplicada uma prova de escrita, da forma que sabiam escrever, da forma que sabiam desenhar, e os resultados foram apresentados através de figuras,

*borboleta*      *gato*      *formiga*

Foram consideradas pré-silábicas as produções que não foi possível perceber correspondências gráficas e sonoras (uma letra por uma sílaba, por exemplo), o que indicava a ausência das relações entre linguagem oral e escrita.

## Procedimento e Instrumento

Foi adotado um delineamento experimental para verificar a existência de associações entre as habilidades metalingüísticas dos alunos no início e no final do ano.

### a) Avaliação da Consciência Fonológica

O instrumento utilizado para avaliar a consciência fonológica foi elaborado com base na prova de consciência fonológica de Rego (1995) e consistiu em duas palavras compartilhando o som inicial (rima).

Na primeira tarefa, as crianças eram apresentadas três palavras por uma vez, e tinham que identificar a influência do fator memórico. Na segunda, começavam com o mesmo som e tinham que identificar entre três palavras, apresentadas em figuras, as duas palavras que

frases propostas oralmente para a criança. Esta era solicitada a identificar quantas palavras existiam na frase, colocando uma ficha colorida para cada palavra.

As frases tinham de três a cinco palavras, sendo atribuído um ponto para cada palavra corretamente segmentada, num total de 23 pontos. Exemplos:

Uma menina triste.  
Eu gosto de crianças.  
Papai comprou um sapato preto.

#### c) Avaliação da Consciência Sintática

O nível de consciência sintática foi avaliado através de uma prova de correção de sentenças gramaticalmente incorretas, elaborada pelas pesquisadoras com base em tarefa semelhante proposta por Rego (1995). As frases desordenadas eram verbalizadas pela pesquisadora com a ajuda de um boneco que, como era dito às crianças, *falava tudo atrapalhado*.

Foram utilizados dois itens para treinamento, a fim de que as crianças compreendessem a tarefa, e em seguida foram apresentadas as seis frases desordenadas, contendo, cada uma, entre quatro e cinco palavras. Foi atribuído um ponto para cada frase corretamente ordenada, num total de seis pontos. Exemplos:

Hoje está quente muito.  
A menina ler sabe já.

#### d) Avaliação da Escrita

Para avaliar o nível de escrita foi solicitado às crianças que escrevessem e depois lessem o nome de seis figuras de meios de transporte desenhadas em uma folha de papel:

<i>bicicleta</i>	<i>caminhão</i>	<i>trem</i>
<i>avião</i>	<i>carro</i>	<i>navio</i>

A pontuação atribuída a cada palavra variou de 1 a 10, num total máximo de 60 pontos, conforme o tipo de escrita apresentado, baseando-se a pontuação adotada nas fases identificadas por Ferreiro e Teberosky (1986) para a análise da escrita infantil, a saber: escrita pré-silábica (ausência de

uma escrita fonética, etc. A mesma prova para as palavras foi aplicada no início e no final do ano.

#### e) Avaliação da Leitura

Na prova de leitura, as crianças foram solicitadas a ler (ou dizer o que poderia estar escrito) contendo cada um deles uma palavra ou expressão em letras de forma maiúsculas, acompanhadas de uma figura. As figuras foram escolhidas e utilizadas de acordo com o interesse das crianças sem favorecer adivinhações.

Exemplos:

Enunciado Escrito  
CHUVA

QUE DELÍCIA DE SORVETE

A pontuação atribuída a cada item variou de 1 a 10, num total máximo de 30 pontos, de acordo com a leitura realizada, a saber: 1) coerência da frase verbalizado e figura; 2) respeito à segmentação do texto escrito, ou seja, quantidade de palavras igual à quantidade de palavras escritas; 3) reconhecimento decodificação através da utilização de pistas fonéticas; 4) reconhecimento de letras, por exemplo, bem sucedida, porém gerando leitura incorreta; 5) recortes silábicos; 5) leitura fluente. A prova foi utilizada no início e no final do ano.

### Resultados e Discussão

Os resultados obtidos através de uma análise preliminar (análise de um modelo de regressão) como em Neter, Kutner, Nachtshein & Wasserman (1996) mostraram que não havia diferenças significativas no desempenho médio dos alunos das três turmas no que se refere às provas de consciência fonológica ( $p=0.185$ ), consciência lexical ( $p=0.185$ ),

Tabela 1

*Intercorrelações, Médias e Desvios-padrão das Variáveis Pesquisadas*

Variáveis	1	2	3	4	5
1. Consciência fonológica	—	0,11	0,14	0,22	0,38**
2. Consciência lexical		—	0,06	0,16	0,15
3. Consciência sintática			—	0,25*	-0,04
4. Leitura 1				—	0,33**
5. Escrita 1					—
6. Leitura 2					
7. Escrita 2					
8. Idade					
Pontuação máxima	16	23	6	30	60
<i>m</i>	8,1	12,7	2,3	7,0	11,1
<i>dp</i>	2,5	5,2	1,8	1,3	5,5

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ 

Leitura 1 / Escrita 1 : referentes às avaliações no início do ano

Leitura 2 / Escrita 2 : referentes

ao fato da amostra estudada apresentar pequena variabilidade em termos de idade, uma vez que todos os participantes da pesquisa eram crianças ingressantes na primeira série do ensino fundamental.

Observando a Tabela 1, pode-se afirmar que as habilidades metalingüísticas avaliadas não se mostraram correlacionadas entre si. Isto sugere que as habilidades de consciência fonológica, lexical e sintática podem apresentar diferenças importantes em termos de suas origens e/ou processos de desenvolvimento, o que está de acordo com a hipótese levantada por Pratt, Tunmer e Bowey (1984), para quem os diferentes componentes metalingüísticos - consciência fonológica, sintática e lexical - desempenham papéis diversos nos processos envolvidos na aprendizagem da leitura. Segundo esses autores, enquanto a consciência fonológica estaria diretamente relacionada ao domínio das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, a consciência sintática estaria relacionada ao domínio da estruturação do texto em unidades maiores, sendo portanto crucial para a compreensão do

tradicionais, com ênfase na correspondência letra-som, que são voltadas para a produção e compreensão.

No que diz respeito às habilidades presentes no início da alfabetização, a escrita e a leitura de palavras na primeira série escolar, várias correlações foram analisaremos a seguir.

### Consciência Fonológica e Escrita

A habilidade de consciência fonológica apresentou maiores níveis de correlação com a leitura e a escrita. Mesmo no início do ano, a correlação entre a consciência fonológica e a escrita foi significativa ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,01$ ), sendo que no final do ano essa correlação permaneceu significativa ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,01$ ). Tais achados reforçam a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita.



Tabela 2  
Desempenho do Grupo de Crianças nas Provas de Consciência Fonológica

Provas	<i>m</i>	<i>dp</i>	
Aliteraões	4,4	1,6	<i>p</i> =0,019
Rimas	3,8	1,6	
Consc. Fonol. Total	8,1	2,5	

obteve-se *p*=0,019, o que indica uma diferença significativa no desempenho dos alunos nessas duas tarefas de consciência fonológica. O desempenho dos sujeitos na prova de sensibilidade a aliteraões foi superior ao obtido na prova de sensibilidade a rimas, o que sugere maior facilidade das crianças não alfabetizadas para prestar atenção nos segmentos sonoros iniciais das palavras.

Tais resultados concordam com os apresentados por Stanovich, Cunningham e Cramer (1984), cujos sujeitos também obtiveram pontuações significativamente superiores em provas envolvendo sensibilidade aos segmentos sonoros iniciais das palavras, quando comparadas a tarefas semelhantes envolvendo sensibilidade aos segmentos sonoros finais,

Tabela 3  
Desempenho das Crianças na Prova de Rimas, de acordo com a Quantidade de Segmentos Sonoros Compartilhados

Prova	<i>m</i>	<i>dp</i>	
Rimas-segmentos silábicos	1,3	1,0	<i>p</i> =0,0
Rimas-segmentos supra-silábicos	2,4	1,1	

Tabela 4  
Frequência de Acertos na Segmentação Lexical, de acordo com a Categoria Gramatical das Palavras

embora deva ser ressaltado o fato de que os autores trabalharam apenas com segmentos silábicos ou supra-silábicos como ocorre na pesquisa.

Utilizando-se ainda o teste sinalizado de Friedman (1975), foi observado, conforme se vê na Tabela 2, que na prova de rimas os itens que compartilhavam segmentos silábicos, ou seja, unidades maiores do que o segmento silábico (*torneira/macaco/cadeira*) obtiveram índices significativamente superior aos itens que compartilhavam apenas segmentos silábicos (Ex.: *sino/faca*).

Isso significa que os itens compostos por segmentos compartilhando maiores segmentos sonoros foram respondidos com mais facilidade pelas crianças do que os itens compostos por palavras compartilhando segmentos finais. Tais resultados sugerem que a quantidade de segmentos compartilhados é um fator importante na percepção de semelhanças sonoras, por parte das crianças.

### Consciência Lexical e Aprendizagem da Escrita

Dentre as habilidades metalingüísticas, a consciência lexical foi a que apresentou maior correlação com os resultados das tarefas de linguagem. Foi observado um bom resultado mostrando correlação significativa entre o desempenho na prova de leitura realizada em sala de aula e o desempenho na prova de consciência lexical escolar (*r*=0,28; *p*<0,05). É possível testar as hipóteses, não excludentes entre si, propostas a partir dos resultados. Em primeiro lugar, percebe-se que a proposta para avaliar essa habilidade metalingüística com a utilização de critérios gramaticais como a segmentação das frases, os quais parecem ser mais relevantes em geral como *consequência* da aprendizagem da escrita (Ferreiro & Pontecorvo, 1996).

Muito embora alguns estudos tenham demonstrado a existência de consciência lexical em crianças não alfabetizadas, deve-se levar em conta que, muitas vezes, o bom desempenho nessas tarefas pode estar associado à utilização de outros critérios de segmentação da linguagem oral, como por exemplo a análise silábica e a tonicidade, principalmente no caso de pesquisas realizadas com listas de palavras ao invés de frases e utilizando muitos monossílabos, como é freqüente nas pesquisas realizadas em língua inglesa (Tunmer & cols., 1983).

A fim de se investigar alguns fatores envolvidos no desenvolvimento da consciência lexical, foi realizada uma análise da proporção de acertos na segmentação lexical, de acordo com a categoria gramatical das palavras envolvidas. Segundo a literatura, esperava-se que as palavras pertencentes a categorias com conteúdo referencial próprio (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes) obtivessem maior índice de acerto na segmentação lexical do que aquelas pertencentes a categorias *vazias* (artigos, conjunções, preposições). Os dados obtidos a partir dessa análise encontram-se na Tabela 4.

Utilizando-se o teste de Friedman (Siegel, 1975) para comparar a proporção de acertos na segmentação lexical nas diversas categorias gramaticais, foi encontrada diferença significativa ( $p < 0,001$ ) entre as mesmas. Realizando a comparação múltipla das categorias com a Correção de Bonferroni (Neter & cols., 1996) e o teste de Wilcoxon-pareado (Siegel, 1975), foram obtidos os seguintes resultados: 1) A *conjunção* mostrou-se a categoria gramatical que apresentou proporção de acertos significativamente abaixo de todas as demais categorias. Esse resultado está dentro do esperado, uma vez que se trata de uma categoria gramatical sem conteúdo referencial próprio. 2) Os *adjetivos*, *pronomes* e a *preposição* foram as categorias gramaticais que obtiveram proporções de acertos estatisticamente semelhantes e significativamente superiores a todas as demais categorias, sendo, portanto, as palavras que apresentaram maior

segmentação dos substantivos, pertencentes à categoria gramatical com conteúdo referencial próprio.

Entretanto, analisando-se os resultados, é possível observar que, nos dados apresentados, aqueles que tiveram maior proporção de acertos na segmentação lexical foram aqueles que tiveram acertos na segmentação lexical de palavras por um artigo ou conjunção, e não de palavras que não foram consideradas, muitas vezes, como palavras inseparáveis (Ex.: *ePedro*; *umaque*). Essa dificuldade principal não parece estar relacionada ao substantivo em si, mas principalmente aos artigos *um* e *a*, e da conjunção *e*. Essa dificuldade, entretanto, não parece estar relacionada à categoria gramatical dessas palavras, mas ao mesmo a preposição *de*, apesar de não serem as respostas corretas de segmentação lexical de outros substantivos, o que novamente sugere a dificuldade de outros critérios de segmentação lexical, como os gramaticais e semânticos.

A quantidade de acertos na segmentação lexical mostrou-se relativamente independente do número de sílabas, pois foi encontrada alta freqüência de acertos na segmentação de palavras com uma, duas e três sílabas.

Para entendermos melhor os resultados, é necessário levar em conta, além do número de sílabas, a tonicidade das palavras. Os resultados sugerem a hipótese de que as palavras átonas, pertencentes a categorias gramaticais referencial, apresentam maior dificuldade de serem hipossegmentados, isto é, associados a uma sílaba do que os monossílabos tônicos, que são segmentados corretamente, independentemente da categoria gramatical. Entretanto, como as palavras utilizadas na maioria das categorias gramaticais são pequenas, são necessários estudos futuros para testar esta hipótese.

Foi realizada também uma análise da segmentação lexical pelas crianças na segmentação

realizadas referem-se, geralmente, a recortes silábicos de palavras ou partes de palavras, havendo também algumas crianças que realizaram segmentação silábica sistemática da quase totalidade dos enunciados, o que sugere má compreensão da tarefa, ou talvez do significado do termo “palavra”, que poderia estar sendo confundido com “sílabas”, uma vez que não foram dados itens de treinamento nesta prova.

Nesse sentido, sugere-se a realização de novas pesquisas sobre o tema, visando maior controle do número de palavras apresentadas em cada categoria gramatical, além da apresentação inicial de exemplos, de modo a clarificar a unidade lingüística desejada na segmentação das frases (Bowey, Tunmer & Pratt, 1984), a fim de corroborar ou refutar os resultados preliminares aqui obtidos.

### Consciência Sintática e Aprendizagem da Leitura e Escrita

O desempenho das crianças na prova de consciência sintática, aplicada no início do ano letivo, apresentou-se significativamente correlacionado aos resultados da tarefa de leitura no início do ano ( $r=0,25$ ;  $p<0,05$ ), assim como das tarefas de leitura ( $r=0,45$ ;  $p<0,01$ ) e de escrita ( $r=0,38$ ;  $p<0,01$ ) aplicadas no final do ano. Tais resultados concordam com aqueles obtidos por Tunmer e colaboradores (1988) e Bowey (1986), sugerindo que a capacidade de prestar atenção à organização sintática das frases pode desempenhar um papel facilitador no processo de alfabetização, sobretudo no que se refere à leitura, o que dá sustentação à hipótese segundo a qual a consciência sintática no início da aquisição da escrita e particularmente da leitura, seria preditora de maior sucesso na sua aprendizagem.

Por outro lado, nossos resultados não concordam com os obtidos por Rego (1995, 1997), em pesquisas realizadas com crianças brasileiras submetidas a métodos de ensino fônicos e silábicos, nas quais não foram encontradas correlações significativas entre consciência sintática e habilidades de decodificação. Uma possível explicação para

elucidar essas relações, controlando os métodos de ensino quanto das diferentes habilidades de leitura.

Embora ainda existam controvérsias sobre o papel desempenhado pela consciência sintática no processo de *decodificação* em leitura, sua relação com a *compreensão* é muito mais consistente. Já foi demonstrado que a atenção dedicada à estrutura gramatical das sentenças é crucial para a compreensão do significado das mesmas. De acordo com Tunmer (2000), a leitura em seus estágios iniciais, caracterizada pela *decodificação* ainda não está automatizada. Por parte do leitor, o controle consciente das estratégias que levam à compreensão.

Existe também considerável suporte empírico para a hipótese de que a criança utiliza seu conhecimento fonológico e semântico para monitorar a compreensão durante a identificação e auto-correção de erros contextualmente inaceitáveis. Nesse sentido, os dados aqui têm sugerido a realização de atividades que possam visem estimular os alunos a monitorar a compreensão semântica de enunciados verbais, a fim de desenvolver a habilidade para ser usada por ocasião da produção de escritos (Bowey, 1986).

### Relações entre Leitura e Escrita

Foram observadas correlações significativas entre os desempenhos das crianças nas provas de leitura (leitura 1/leitura 2:  $r=0,41$ ;  $p<0,01$ ) e escrita (leitura 1/escrita 2:  $r=0,30$ ;  $p<0,05$ ), conforme se pode ver na Tabela 1. Além disso, a correlação entre o desempenho nas provas de leitura e escrita, que no início do ano foi bastante significativa ( $r=0,33$ ;  $p<0,01$ ), aumentou no final da pesquisa ( $r=0,89$ ;  $p<0,001$ ). Isso nos leva a admitir que as habilidades de leitura e escrita associadas no início do ano escolar, tornam-se interdependência maior no final do ano de alfabetização.

As correlações obtidas entre os níveis *iniciais* de consciência fonológica e sintática, e a aprendizagem da leitura e escrita, vêm dar suporte à hipótese da precedência e importância dessas habilidades metalingüísticas no que se refere à aquisição da linguagem escrita. Tais resultados nos levam a admitir que crianças que chegam à escola com maior sensibilidade aos aspectos fonológicos da linguagem oral, bem como à estrutura sintático-semântica das sentenças, estão melhor instrumentalizadas para a aprendizagem formal da leitura e escrita. Tal relação deve alertar os educadores para a importância do desenvolvimento dessas habilidades metalingüísticas, através de atividades pedagógicas voltadas para a conscientização dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral, tanto na pré-escola quanto nas séries iniciais do ensino fundamental.

No que diz respeito à consciência lexical, sua menor associação com a aprendizagem da linguagem escrita nos leva a perguntar até que ponto ela seria de fato um pré-requisito importante para a alfabetização. Os resultados obtidos indicam a existência de vários critérios utilizados pelas crianças não alfabetizadas na tentativa de segmentar a linguagem oral em palavras (critério semântico, sintático, silábico,ônico, etc), sugerindo ser o critério gramatical (baseado em unidades morfológicas) uma consequência da instrução formal em leitura e escrita, que familiariza a criança com diferentes tipos de palavras, a partir da percepção e da reprodução dos espaços em branco entre as mesmas.

## Referências

Abaurre, M. B. M. & Silva, A. da (1993). O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas em Psicologia*, 1, 89-102.

Barrera, S. D. (1995). *Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

Barrera, S. D. (2000). *Linguagem oral e alfabetização: Um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças de primeira série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo. São

Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L. (1989). The development of alliteration, phoneme detection, and letter identification in young children. *Journal of Experimental Psychology*, 26, 429-438.

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). *Desenvolvimento da linguagem oral*. São Paulo: Memnon.

Content, A. (1985). Le développement de l'habileté de conscience phonologique. *Psychologique*, 85, 73-99.

Ehri, L. C. (1975). Word consciousness and reading achievement. *Educational Psychology*, 67, 204-212.

Ferreira, F. & Morrison, F. J. (1994). Children's knowledge of syntactic constituents: Effects of age and reading experience. *Journal of Experimental Psychology*, 30, 663-678.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da linguagem escrita*. São Paulo: Médicas.

Ferreiro, E. & Pontecorvo, C. (1996). Os níveis de consciência fonológica em palavras gráficas. Em E. Ferreiro, E. Teberosky, A. C. Hidalgo (Orgs.), *Chapeuzinho Vermelho e o lobo: Estudos comparativos em três línguas* (pp. 38-77). São Paulo: Ática.

Garner, R. (1980). Monitoring of understanding in poor readers awareness of induced ambiguity. *Reading Behavior*, 12, 55-63.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Gombert, J. E. & Colé, P. (2000). *Activités métalinguistiques*. Em M. Kail & M. Fayol (Orgs.), *L'acquisition de la lecture*. Paris: PUF.

Kato, M. A. (1987). *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.

Maluf, M. R. (Org.) (1992). *II Seminário de Linguística Aplicada*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Maluf, M. R. & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 1-10.

Manrique, A. M. B. de & Signorini, A. (1988). A consciência fonológica e a escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-48.

Martins, C. C. (1991). A consciência fonológica e a escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-48.

Morais, A. M. P. (1994). *A relação entre consciência fonológica e alfabetização*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1986). The sequence of phoneme awareness in the development of reading: A cross-linguistic study. *Cognition*, 24, 45-64.

Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. & Alegria, J. (1987). Phonological awareness in the development of reading: A cross-linguistic study. *Cognition*, 24, 45-64.

Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). The development of phonological analysis and alphabetic literacy: An experimental study. *Cognitive Psychology*, 19, 415-443.

Morais, J., Content, A., Cary, L., Mehler, J. & Bertelson, P. (1986). The development of phonological awareness and literacy. *Language and Cognitive Processes*, 1, 1-10.

Neter, J., Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J. & Nasser, J. (1996). *Statistical data analysis*. São Paulo: McGraw-Hill.

- Roazzi, A. (1990). Explicações causais em desenvolvimento cognitivo: A relação consciência fonológica e leitura. Em *III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico* (Anais, pp. 14-26). Águas de São Pedro, SP: ANPEPP.
- Roazzi, A. & Dowker, A. (1989). Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 31-55.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica (para as ciências do comportamento)*. São Paulo: McGrawHill.
- Soares, M. B. & Martins, C. C. (1989). A consciência fonológica de crianças das classes populares: O papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70(164), 86-97.
- Teberosky, A. (1994). *Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática.

- Tolchinsky-Landsmann, L. & Levin, I. (1987). Writing Representation of semantic and phonetic similarities. *Journal of Child Language*, 14, 127-144.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. A. & Grieve, R. (1983). The children's awareness of the word as a unit of speech. *Psycholinguistic Research*, 12, 567-594.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L. & Nesdale, A. R. (1988). and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 1-14.
- Yavas, F. (1988). Habilidades metalingüísticas na criança. *Revista de Estudos Lingüísticos*, 14, 39-51.

#### Sobre as autoras

**Sylvia Barrera** é Psicóloga, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. É Professora no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto.

**Maria Regina Maluf** é Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade de Louvain, Bélgica. É Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professora Associada na Universidade de São Paulo.

## Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental

Sylvia Domingos Barrera<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Maria Regina Maluf<sup>2</sup>

Universidade de São Paulo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

### Resumo

A pesquisa teve como objetivo investigar a influência da consciência fonológica, lexical e sintática, sobre a aquisição da escrita. Esperava-se que as crianças com níveis mais elevados de consciência metalingüística apresentassem melhores resultados na aprendizagem da leitura e escrita. Participaram da pesquisa 65 alunos da 1ª série do ensino fundamental de São Paulo. Os instrumentos utilizados para avaliar os níveis de consciência metalingüística foram aplicados no início e no final do ano escolar. As provas utilizadas para avaliar os níveis de leitura e escrita foram aplicadas no início e no final do ano escolar. A estatística mostrou correlações positivas significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e a performance final das crianças em leitura e escrita. A consciência lexical mostrou-se correlacionada apenas com o resultado final em leitura. Os resultados sugerem a importância de se favorecer o desenvolvimento da consciência metalingüística nas atividades iniciais de alfabetização.

**Palavras-chave:** Consciência metalingüística; consciência fonológica; consciência lexical; consciência sintática.

### Metalinguistic Awareness and Literacy: A Study Carried out Among First Elementary School Children

### Abstract

This research aimed to investigate the influence of phonological, lexical and syntactic awareness in written language acquisition. The main hypothesis underlying the research was that metalinguistic abilities could facilitate written language acquisition. 65 first-grade students at a public school in São Paulo, Brazil. The materials used to measure levels of metalinguistic awareness were applied at the beginning of the school year. Reading and writing assessment tests were applied both at the beginning and at the end of the school year so as to evaluate acquisition levels. Statistical analysis showed positive and significant correlations between initial levels of phonological and syntactic awareness and final performance in reading and writing evaluation. Lexical awareness was significantly correlated solely with final level of reading. These results suggest the importance of developing metalinguistic awareness in early school life in order to develop metalinguistic awareness.

**Keywords:** Metalinguistic awareness; phonological awareness; lexical awareness; syntactic awareness; literacy.

---

São abundantes na literatura os estudos voltados para a aquisição da linguagem escrita que se referem às relações entre oralidade e escrita na prática da alfabetização, admitindo não só as semelhanças, mas sobretudo as diferenças entre os dois sistemas. Durante o II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, que se realizou em São Paulo com o apoio do Ministério da Educação Nacional e da Pontifícia

ela necessita a reflexão consciente sobre o processo de desenvolvimento metalingüístico, que é considerado primordial para o acesso à escrita.

A importância e atualidade da consciência metalingüística em diferentes habilidades metalingüísticas para a linguagem escrita, ainda não suficientemente sendo demonstrada por vários

consciência metalingüística. A consciência metalingüística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados.

Quando a criança inicia seu processo de alfabetização escolar, ela já é capaz de utilizar a linguagem com função comunicativa, isto é, como instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos. Essa competência lingüística é adquirida naturalmente, durante o processo de socialização, implicando no domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não consciente, que orientam a atividade lingüística espontânea da criança, isto é, o seu desempenho lingüístico.

Nas palavras de Teberosky (1994), a dupla propriedade da linguagem, de servir tanto para referir-se ao mundo quanto para referir-se a si mesma, faz com que ela possa ser utilizada também como objeto de conhecimento, o que caracteriza a atividade metalingüística. Tal atividade envolve a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintático) e não apenas ao seu conteúdo (nível semântico).

As pesquisas desenvolvidas sobre o tema da consciência metalingüística vêm demonstrando que as habilidades nela envolvidas estão longe de se comportar como um conjunto homogêneo (Yavas, 1988). Assim, certos julgamentos sobre a gramaticalidade de enunciados, a compreensão de metáforas, a detecção de ambigüidades semânticas, parecem se desenvolver tardiamente, enquanto que certos comportamentos indicativos de reflexão sobre aspectos fonológicos da linguagem são encontrados mais precocemente. A partir dos dois anos de idade encontramos por exemplo observações e questões a propósito da pronúncia de certas palavras, do modo de falar ou do sotaque de certas pessoas, exercícios repetidos de

### Consciência Fonológica

De forma genérica o termo consciência fonológica tem sido utilizado para referir-se à habilidade de manipular as palavras da linguagem oral de acordo com suas unidades sonoras que as compõem. O estudo da consciência fonológica tem sido estudada em crianças visando avaliar a habilidade do sujeito, com base em julgamentos sobre características sonoras (tamanho, semelhança, diferença), seja para palavras, fonemas e outras unidades supra-segmentais, como sílabas e rimas.

Apesar do grande número de pesquisas que mostram correlações positivas entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em atividades de leitura (Bryant, 1983; Maluf & Barrera, 1991; Signorini, 1988; Martins, 1991; Morais & Bertelson, 1986; Morais & Bertelson, 1979; Read, Zhang, Nie & Ding, 1990), dessa relação ainda é motivo de controvérsia. Alguns autores (Roazzi & Dowker (1989) e Roazzi (1990)) acreditam ser a instrução formal no sistema escolar o fator ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica, há também aqueles que defendem (Bryant, 1983; Manrique & Signorini, 1988) o ponto de vista de que a consciência fonológica é um pré-requisito para a aquisição da linguagem.

Estudos têm demonstrado que as habilidades de manipulação silábica e de outras unidades supra-silábicas são observadas com maior freqüência entre crianças (mesmo analfabetos), sugerindo que esta habilidade se desenvolver de forma mais natural, provavelmente devido a fatores de ordem fono-articulatória. Já a habilidade de manipulação dos fonemas apresenta maior desenvolvimento do contato com o código escrito, sendo em parte o resultado, ou pelo menos conseqüência, do processo de alfabetização (Bertelson, 1979; Morais, 1989; Gombert & Colé, 2000; Maluf, 1991).

Atualmente, a maior parte dos pesquisadores que se ocupam do estudo das habilidades de análise fonológica e de suas relações com a aquisição da linguagem escrita parece concordar com uma visão interativa da questão, concebendo que ambos os fatores se influenciam mutuamente (Bowey, 1994; Bryant & Bradley, 1985; Manrique & Signorini, 1988; Morais, Alegria & Content, 1987). Dessa forma, embora não se possa negar que a própria situação de ensino/aprendizagem da linguagem escrita leva os aprendizes a focarem sua atenção no aspecto sonoro e segmental da linguagem oral, sobretudo no que se refere à identificação e manipulação dos fonemas, é possível supor também que o nível de consciência fonológica adquirido anteriormente a esse processo de instrução formal, sobretudo no que se refere às sílabas e outras unidades supra-segmentares, pode desempenhar um papel facilitador para o processo de alfabetização.

Embora estudos tenham demonstrado que a habilidade para analisar a fala em unidades silábicas ou outras unidades supra-segmentares pode se desenvolver naturalmente, a partir de experiências informais com a linguagem oral (Bertelson & cols., 1989; Morais & cols., 1986, 1989), o grande contingente de alunos que apresenta dificuldades para se alfabetizar tem levado muitos autores a defender a importância da sistematização de atividades pedagógicas visando desenvolver os diferentes níveis de consciência fonológica no início do processo de alfabetização, de modo a facilitar a aquisição da linguagem escrita (Maluf & Barrera, 1997; Manrique & Signorini, 1988; Soares & Martins, 1989).

### Consciência Lexical

A consciência lexical diz respeito à habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (tais como os substantivos, adjetivos, verbos), quanto aquelas com função sintático-relacional, que adquirem significado apenas no interior de sentenças (conjunções, preposições, artigos). Para

por exemplo. Posteriormente, as crianças são capazes de identificar outras palavras, como *o* e *de*, e não tendem a ignorar preposições e artigos. Os resultados da pesquisa de Tolchinsky-Landsman (1983) indicam a importância do aspecto fonológico na construção do conceito de palavra. Crianças não alfabetizadas parecem ter mais dificuldades para identificar similaridades entre substantivos e advérbios.

Os resultados da pesquisa de Tolchinsky-Landsman (1983), em língua inglesa, mostram que as crianças, quando pedidas para segmentar a fala em palavras, variam em termos de consciência lexical, variam com a idade. Crianças mais novas (4 e 5 anos) apresentam respostas de segmentação em termos de sílabas (frases) ou de critérios fonológicos (sílabas tônicas do enunciado). Já entre crianças de 6 e 7 anos (e mais velhas) são encontradas com maior facilidade evoluídas de segmentação da fala em termos da quantidade de sílabas. Isso sugere que o que faz com que palavras compostas como *raincoat*, sejam consideradas como uma única palavra posteriormente com a utilização de critérios convencionais. Quando as crianças são pedidas para segmentar a fala em palavras, os autores consideram que elas estão utilizando o conceito de palavra, considerando a unidade significativa, coesiva e permutável.

Com relação à segmentação da fala em palavras, os resultados obtidos por Ferreiro e Teberosky (1985) demonstram que os critérios utilizados pelas crianças são bem diferentes dos critérios utilizados pelos adultos, sugerindo que as crianças não estão utilizando todas as palavras de um enunciado como palavras. As autoras, a criança parece interpretar a palavra como uma forma particular de unidade (concepção que denominam *hiperpalavra*). Isso sugere uma correspondência entre a quantidade de sílabas e a quantidade de referentes da fala.



serem corretamente identificadas e segmentadas, sobretudo por crianças que ainda não iniciaram a aprendizagem formal da linguagem escrita.

### Consciência Sintática

O termo consciência sintática refere-se à habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. A sintaxe está diretamente relacionada ao caráter articulatório da linguagem humana. Pelo fato desta ser articulada, isto é, constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens, são necessárias regras convencionais de combinação entre as palavras que organizem a linguagem de modo a produzir enunciados que façam sentido.

Estudos psicolinguísticos têm sugerido que a aquisição da linguagem escrita não depende apenas da sensibilidade/consciência dos aspectos fonológicos e morfológicos da linguagem oral, uma vez que a escrita e a leitura não podem ser entendidas como simples processos de codificação/decodificação de palavras, consideradas isoladamente, a partir de relações arbitrárias entre letras e sons. De acordo com essa perspectiva, o bom leitor é aquele que não depende exclusivamente do processo de decodificação para atribuir sentido ao texto, mas que é capaz de utilizar seu conhecimento linguístico (da estrutura gramatical das frases) e extra-linguístico (sua experiência pessoal, seu “conhecimento de mundo”) para identificar as palavras dedutivamente, a partir da utilização de pistas semânticas e sintáticas fornecidas pelo texto (Kato, 1987; Rego, 1995).

Pesquisas relatadas por Bowey (1986), investigando a relação entre consciência sintática e habilidades de leitura, a partir da utilização de tarefas de correção de sentenças gramaticalmente incorretas, têm encontrado correlação significativa entre essas variáveis, em amostras de crianças de primeira à quinta série. Seus resultados indicam ainda que a consciência sintática está relacionada tanto aos aspectos de decodificação quanto aos aspectos de compreensão em

hipóteses, elaborada por Tunmer e colaboradores (citados em Rego, 1995) refere-se à suposição de que as crianças empregam seu conhecimento sintático quando seu conhecimento fonológico é considerado insuficiente, ou seja, elas combinam, na tarefa de leitura, os dois tipos de conhecimento, havendo uma interação entre as habilidades fonológica e sintática, através da utilização do contexto para a leitura das palavras. Resultados sugerem que a consciência sintática influencia tanto os processos de decodificação quanto a compreensão em leitura, uma vez que pistas semânticas podem ser usadas tanto para identificar palavras novas ou difíceis no texto, quanto para confirmar a compreensão do mesmo. Assim, ao *adivinhar* a partir da integração de pistas grafo-fônicas e semânticas, essa *dedução construtiva* pode ajudar a reconhecer a mesma palavra numa próxima leitura sem a ajuda do contexto.

Pesquisas longitudinais realizadas por R. Kato (citado em Rego, 1997) demonstram a importância da consciência sintática no desenvolvimento das habilidades de compreensão em leitura. Rego (1997), bem como a habilidade de usar o contexto para identificar palavras que de outro modo a criança não poderia (Rego & Bryant, 1993). No entanto, a correlação entre consciência sintática e habilidades de decodificação variações, interpretadas em função da língua dos sujeitos e do método de ensino utilizado. Rego (1997), correlações significativas entre consciência sintática e habilidades de decodificação foram encontradas em estudos que utilizam como língua a língua inglesa, cuja ortografia é mais irregular do que a língua portuguesa. Entre crianças brasileiras quando alfabetizadas globalmente, que enfatizam a compreensão da linguagem.

No que se refere mais especificamente à consciência sintática sobre as habilidades de compreensão em leitura, pode-se dizer que há evidências

influindo nas habilidades de monitoração da compreensão, através da detecção de erros incoerentes com a estrutura das sentenças e da auto-correção dos mesmos.

Atualmente existe considerável suporte empírico apoiando a hipótese de que certos níveis de habilidades metalingüísticas de ordem fonológica, lexical e sintática precedem a aquisição da linguagem escrita, sendo encontrados mesmo entre crianças não alfabetizadas (Barrera, 1995; Bowey, 1994; Bradley & Bryant, 1983; Content, 1985; Ferreira & Morrison, 1994; Maluf & Barrera, 1997; Tunmer & cols., 1983). Além disso, existem também estudos longitudinais correlacionando algumas dessas habilidades metalingüísticas iniciais com o desempenho posterior em leitura e escrita, indicando que tais habilidades desempenham um papel facilitador para essa aprendizagem (Bradley & Bryant, 1983; Rego, 1995; Tunmer & cols., 1988).

É objetivo da presente pesquisa investigar a influência das habilidades metalingüísticas de consciência fonológica, lexical e sintática na aquisição da linguagem escrita, em um grupo de alunos da primeira série do ensino fundamental, falantes do português. A hipótese de trabalho que norteou a pesquisa foi de que a presença de níveis mais elevados de habilidades metalingüísticas no início da alfabetização seria preditora de melhor desempenho na aquisição inicial da linguagem escrita. Como se viu no exame da literatura da área, as pesquisas encontradas não analisam a influência desses três aspectos, consciência fonológica, consciência lexical e consciência sintática (consideradas como variáveis independentes) em uma mesma amostra de crianças pré-leitoras e em geral relacionam a habilidade metalingüística estudada apenas com o desempenho em leitura. Pretende-se contribuir para a questão verificando a possível associação de cada uma dessas variáveis com as habilidades tanto de escrever palavras quanto de ler palavras/enunciados. Além de sua relevância teórica, o tema em estudo reveste-se de relevância prática, uma vez que amplia as perspectivas para maior compreensão das condições facilitadoras do sucesso

A escolha dos participantes ocorreu após a seleção de uma primeira série pela primeira vez em uma escola pública de escrita (segundo a concepção de Soares, 1986). Para identificar as crianças que já sabiam escrever, foi aplicada uma prova de escrita, da forma que sabiam escrever, através de figuras,

*borboleta*      *gato*  
                                 *formiga*

Foram consideradas pré-silábicas aquelas que não foi possível perceber correspondências gráficas e sonoras (uma letra por uma sílaba a ser representado), o que indicava a ausência das relações entre linguagem oral e escrita.

## Procedimento e Instrumento

Foi adotado um delineamento experimental para verificar a existência de associações entre as habilidades metalingüísticas dos alunos no início e no final do ano.

### a) Avaliação da Consciência Fonológica

O instrumento utilizado para avaliar a consciência fonológica foi elaborado com base na prova de consciência fonológica de Rego (1995) e consistiu em duas palavras compartilhando o som inicial (rima).

Na primeira tarefa, as crianças tinham que identificar entre três palavras apresentadas por meio de figuras, as duas palavras que começavam com o mesmo som.

frases propostas oralmente para a criança. Esta era solicitada a identificar quantas palavras existiam na frase, colocando uma ficha colorida para cada palavra.

As frases tinham de três a cinco palavras, sendo atribuído um ponto para cada palavra corretamente segmentada, num total de 23 pontos. Exemplos:

Uma menina triste.  
Eu gosto de crianças.  
Papai comprou um sapato preto.

#### c) *Avaliação da Consciência Sintática*

O nível de consciência sintática foi avaliado através de uma prova de correção de sentenças gramaticalmente incorretas, elaborada pelas pesquisadoras com base em tarefa semelhante proposta por Rego (1995). As frases desordenadas eram verbalizadas pela pesquisadora com a ajuda de um boneco que, como era dito às crianças, *falava tudo atrapalhado*.

Foram utilizados dois itens para treinamento, a fim de que as crianças compreendessem a tarefa, e em seguida foram apresentadas as seis frases desordenadas, contendo, cada uma, entre quatro e cinco palavras. Foi atribuído um ponto para cada frase corretamente ordenada, num total de seis pontos. Exemplos:

Hoje está quente muito.  
A menina ler sabe já.

#### d) *Avaliação da Escrita*

Para avaliar o nível de escrita foi solicitado às crianças que escrevessem e depois lessem o nome de seis figuras de meios de transporte desenhadas em uma folha de papel:

<i>bicicleta</i>	<i>caminhão</i>	<i>trem</i>
<i>avião</i>	<i>carro</i>	<i>navio</i>

A pontuação atribuída a cada palavra variou de 1 a 10, num total máximo de 60 pontos, conforme o tipo de escrita apresentado, baseando-se a pontuação adotada nas fases identificadas por Ferreiro e Teberosky (1986) para a análise da escrita infantil, a saber: escrita pré-silábica (ausência de

uma escrita fonética, etc. A mesma prova para as palavras foi aplicada no início e no final do ano.

#### e) *Avaliação da Leitura*

Na prova de leitura, as crianças foram solicitadas a ler (ou dizer o que poderia estar escrito) contendo cada um deles uma palavra ou expressão em letras de forma maiúsculas, acompanhadas de figuras. As figuras foram escolhidas e utilizadas de acordo com o interesse das crianças sem favorecer adivinhações.

Exemplos:

Enunciado Escrito  
CHUVA

QUE DELÍCIA DE SORVETE

A pontuação atribuída a cada item variou de 1 a 10, num total máximo de 30 pontos, de acordo com a leitura realizada, a saber: 1) coerência da frase verbalizado e figura; 2) respeito à segmentação do texto escrito, ou seja, quantidade de palavras igual à quantidade de palavras escritas; 3) reconhecimento decodificação através da utilização de pistas fonéticas; 4) reconhecimento de letras, por exemplo, bem sucedida, porém gerando leitura incorreta; 5) recortes silábicos; 5) leitura fluente. A prova foi utilizada no início e no final do ano.

### Resultados e Discussão

Os resultados obtidos através de uma análise preliminar (análise de um modelo de regressão) como em Neter, Kutner, Nachtshein & Wasserman (1996) mostraram que não havia diferenças significativas no desempenho médio dos alunos das três séries em relação ao que se refere às provas de consciência fonológica ( $p=0.185$ ), consciência lexical ( $p=0.185$ ),

Tabela 1

*Intercorrelações, Médias e Desvios-padrão das Variáveis Pesquisadas*

Variáveis	1	2	3	4	5
1. Consciência fonológica	—	0,11	0,14	0,22	0,38**
2. Consciência lexical		—	0,06	0,16	0,15
3. Consciência sintática			—	0,25*	-0,04
4. Leitura 1				—	0,33**
5. Escrita 1					—
6. Leitura 2					
7. Escrita 2					
8. Idade					
Pontuação máxima	16	23	6	30	60
<i>m</i>	8,1	12,7	2,3	7,0	11,1
<i>dp</i>	2,5	5,2	1,8	1,3	5,5

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ 

Leitura 1 / Escrita 1 : referentes às avaliações no início do ano

Leitura 2 / Escrita 2 : referentes

ao fato da amostra estudada apresentar pequena variabilidade em termos de idade, uma vez que todos os participantes da pesquisa eram crianças ingressantes na primeira série do ensino fundamental.

Observando a Tabela 1, pode-se afirmar que as habilidades metalingüísticas avaliadas não se mostraram correlacionadas entre si. Isto sugere que as habilidades de consciência fonológica, lexical e sintática podem apresentar diferenças importantes em termos de suas origens e/ou processos de desenvolvimento, o que está de acordo com a hipótese levantada por Pratt, Tunmer e Bowey (1984), para quem os diferentes componentes metalingüísticos - consciência fonológica, sintática e lexical - desempenham papéis diversos nos processos envolvidos na aprendizagem da leitura. Segundo esses autores, enquanto a consciência fonológica estaria diretamente relacionada ao domínio das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, a consciência sintática estaria relacionada ao domínio da estruturação do texto em unidades maiores, sendo portanto crucial para a compreensão do

tradicionais, com ênfase na correspondência letra-som, que são voltadas para a produção e compreensão.

No que diz respeito às habilidades presentes no início da alfabetização, a escrita e a leitura de palavras na primeira série escolar, várias correlações foram analisaremos a seguir.

### Consciência Fonológica e Escrita

A habilidade de consciência fonológica apresentou maiores níveis de correlação com a leitura e a escrita. Mesmo no início do ano, a correlação entre a consciência fonológica e a escrita foi significativa ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,01$ ), sendo que no final do ano essa correlação permaneceu significativa ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,01$ ). Tais achados reforçam a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Tabela 2  
Desempenho do Grupo de Crianças nas Provas de Consciência Fonológica

Provas	<i>m</i>	<i>dp</i>	
Aliteraões	4,4	1,6	<i>p</i> =0,019
Rimas	3,8	1,6	
Consc. Fonol. Total	8,1	2,5	

obteve-se *p*=0,019, o que indica uma diferença significativa no desempenho dos alunos nessas duas tarefas de consciência fonológica. O desempenho dos sujeitos na prova de sensibilidade a aliteraões foi superior ao obtido na prova de sensibilidade a rimas, o que sugere maior facilidade das crianças não alfabetizadas para prestar atenção nos segmentos sonoros iniciais das palavras.

Tais resultados concordam com os apresentados por Stanovich, Cunningham e Cramer (1984), cujos sujeitos também obtiveram pontuações significativamente superiores em provas envolvendo sensibilidade aos segmentos sonoros iniciais das palavras, quando comparadas a tarefas semelhantes envolvendo sensibilidade aos segmentos sonoros finais,

Tabela 3  
Desempenho das Crianças na Prova de Rimas, de acordo com a Quantidade de Segmentos Sonoros Compartilhados

Prova	<i>m</i>	<i>dp</i>	
Rimas-segmentos silábicos	1,3	1,0	<i>p</i> =0,0
Rimas-segmentos supra-silábicos	2,4	1,1	

Tabela 4  
Frequência de Acertos na Segmentação Lexical, de acordo com a Categoria Gramatical das Palavras

embora deva ser ressaltado o fato de que os autores trabalharam apenas com segmentos silábicos ou supra-silábicos como ocorre na pesquisa.

Utilizando-se ainda o teste sinalizado de Friedman (1975), foi observado, conforme se vê na Tabela 2, que na prova de rimas os itens que compartilhavam segmentos silábicos, ou seja, unidades maiores do que o segmento silábico (*torneira/macaco/cadeira*) obtiveram índices significativamente superior aos itens que compartilhavam apenas segmentos silábicos (Ex.: *sino/faca*).

Isso significa que os itens compostos por segmentos que compartilhavam maiores segmentos sonoros foram respondidos com mais facilidade pelas crianças do que os itens compostos por palavras que compartilhavam segmentos sonoros finais. Tais resultados sugerem que a quantidade de segmentos compartilhados é um fator importante na percepção de semelhanças sonoras, por parte das crianças.

### Consciência Lexical e Aprendizagem da Escrita

Dentre as habilidades metalingüísticas, a consciência lexical foi a que apresentou maior correlação com os resultados das tarefas de linguagem oral. Foi observado uma correlação significativa entre o desempenho na prova de leitura realizada com o grupo escolar (*r*=0,28; *p*<0,05). É possível testar as hipóteses, não excludentes entre si, propostas para explicar esses resultados. Em primeiro lugar, percebe-se que a proposta para avaliar essa habilidade metalingüística, a utilização de critérios gramaticais como a segmentação das frases, os quais parecem ser percebidos em geral como *consequência* da aprendizagem da escrita (Ferreiro & Pontecorvo, 1996).

Muito embora alguns estudos tenham demonstrado a existência de consciência lexical em crianças não alfabetizadas, deve-se levar em conta que, muitas vezes, o bom desempenho nessas tarefas pode estar associado à utilização de outros critérios de segmentação da linguagem oral, como por exemplo a análise silábica e a tonicidade, principalmente no caso de pesquisas realizadas com listas de palavras ao invés de frases e utilizando muitos monossílabos, como é freqüente nas pesquisas realizadas em língua inglesa (Tunmer & cols., 1983).

A fim de se investigar alguns fatores envolvidos no desenvolvimento da consciência lexical, foi realizada uma análise da proporção de acertos na segmentação lexical, de acordo com a categoria gramatical das palavras envolvidas. Segundo a literatura, esperava-se que as palavras pertencentes a categorias com conteúdo referencial próprio (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes) obtivessem maior índice de acerto na segmentação lexical do que aquelas pertencentes a categorias *vazias* (artigos, conjunções, preposições). Os dados obtidos a partir dessa análise encontram-se na Tabela 4.

Utilizando-se o teste de Friedman (Siegel, 1975) para comparar a proporção de acertos na segmentação lexical nas diversas categorias gramaticais, foi encontrada diferença significativa ( $p < 0,001$ ) entre as mesmas. Realizando a comparação múltipla das categorias com a Correção de Bonferroni (Neter & cols., 1996) e o teste de Wilcoxon-pareado (Siegel, 1975), foram obtidos os seguintes resultados: 1) A *conjunção* mostrou-se a categoria gramatical que apresentou proporção de acertos significativamente abaixo de todas as demais categorias. Esse resultado está dentro do esperado, uma vez que se trata de uma categoria gramatical sem conteúdo referencial próprio. 2) Os *adjetivos*, *pronomes* e a *preposição* foram as categorias gramaticais que obtiveram proporções de acertos estatisticamente semelhantes e significativamente superiores a todas as demais categorias, sendo, portanto, as palavras que apresentaram maior

segmentação dos substantivos, pertencentes à categoria gramatical com conteúdo referencial próprio.

Entretanto, analisando-se os resultados, é possível observar que, além dos dados apresentados, aqueles que tiveram maior número de acertos na segmentação lexical foram aqueles que, por um artigo ou conjunção, foram considerados, muitas vezes, como palavras inseparáveis (Ex.: *ePedro*; *umsaquela*). Essa dificuldade principal não parece estar relacionada ao substantivo em si, mas principalmente aos artigos *um* e *a*, e da conjunção *e*. Essa dificuldade, entretanto, não parece estar relacionada à categoria gramatical dessas palavras, mas ao mesmo a preposição *de*, apesar de não serem as respostas corretas de segmentação lexical para outros substantivos, o que novamente sugere a utilização de outros critérios de segmentação lexical, gramaticais e semânticos.

A quantidade de acertos na segmentação lexical mostrou-se relativamente independente do número de sílabas, pois foi encontrada alta freqüência de acertos para palavras com uma, duas e três sílabas.

Para entendermos melhor os resultados, é necessário levar em conta, além do número de sílabas, a tonicidade das palavras. Os resultados sugerem a hipótese de que as palavras átonas, pertencentes a categorias gramaticais referencial, apresentam maior dificuldade de serem hipossegmentados, isto é, associados a uma sílaba do que os monossílabos tônicos, que são corretamente segmentados e pertencem à categoria gramatical. Entretanto, como as palavras utilizadas na maioria das categorias gramaticais são pequenas, são necessários estudos futuros para confirmar a hipótese.

Foi realizada também uma análise da segmentação lexical pelas crianças na segmentação

realizadas referem-se, geralmente, a recortes silábicos de palavras ou partes de palavras, havendo também algumas crianças que realizaram segmentação silábica sistemática da quase totalidade dos enunciados, o que sugere má compreensão da tarefa, ou talvez do significado do termo “palavra”, que poderia estar sendo confundido com “sílabas”, uma vez que não foram dados itens de treinamento nesta prova.

Nesse sentido, sugere-se a realização de novas pesquisas sobre o tema, visando maior controle do número de palavras apresentadas em cada categoria gramatical, além da apresentação inicial de exemplos, de modo a clarificar a unidade lingüística desejada na segmentação das frases (Bowey, Tunmer & Pratt, 1984), a fim de corroborar ou refutar os resultados preliminares aqui obtidos.

### Consciência Sintática e Aprendizagem da Leitura e Escrita

O desempenho das crianças na prova de consciência sintática, aplicada no início do ano letivo, apresentou-se significativamente correlacionado aos resultados da tarefa de leitura no início do ano ( $r=0,25$ ;  $p<0,05$ ), assim como das tarefas de leitura ( $r=0,45$ ;  $p<0,01$ ) e de escrita ( $r=0,38$ ;  $p<0,01$ ) aplicadas no final do ano. Tais resultados concordam com aqueles obtidos por Tunmer e colaboradores (1988) e Bowey (1986), sugerindo que a capacidade de prestar atenção à organização sintática das frases pode desempenhar um papel facilitador no processo de alfabetização, sobretudo no que se refere à leitura, o que dá sustentação à hipótese segundo a qual a consciência sintática no início da aquisição da escrita e particularmente da leitura, seria preditora de maior sucesso na sua aprendizagem.

Por outro lado, nossos resultados não concordam com os obtidos por Rego (1995, 1997), em pesquisas realizadas com crianças brasileiras submetidas a métodos de ensino fônicos e silábicos, nas quais não foram encontradas correlações significativas entre consciência sintática e habilidades de decodificação. Uma possível explicação para

elucidar essas relações, controlando os métodos de ensino quanto das diferentes habilidades de leitura.

Embora ainda existam controvérsias sobre o papel desempenhado pela consciência sintática no processo de *decodificação* em leitura, sua relação com a *compreensão* é muito mais consistente. Já foi demonstrado que a atenção dedicada à estrutura gramatical das sentenças é crucial para a compreensão do significado das mesmas. De acordo com Tunmer (2000), a leitura em seus estágios iniciais, caracterizada pela *decodificação* ainda não está automatizada. Por parte do leitor, o controle consciente das habilidades que levam à compreensão.

Existe também considerável suporte empírico para a hipótese de que a criança utiliza seu conhecimento fonológico e semântico para monitorar a compreensão durante a identificação e auto-correção de erros. Esses resultados contextualmente inaceitáveis. Nesse sentido, os dados têm sugerido a realização de atividades de monitoramento visem estimular os alunos a monitorar a compreensão da semântica de enunciados verbais, a fim de desenvolver a habilidade para ser usada por ocasião da produção de escritos (Bowey, 1986).

### Relações entre Leitura e Escrita

Foram observadas correlações significativas entre os desempenhos das crianças nas provas de leitura (leitura 1/leitura 2:  $r=0,41$ ;  $p<0,01$ ) e escrita (leitura 1/escrita 2:  $r=0,30$ ;  $p<0,05$ ), conforme se pode observar na Tabela 1. Além disso, a correlação entre o desempenho nas provas de leitura e escrita, que no início do ano foi bastante significativa ( $r=0,33$ ;  $p<0,01$ ), aumentou no final da pesquisa ( $r=0,89$ ;  $p<0,001$ ). Isso nos leva a admitir que as habilidades de leitura e escrita associadas no início do ano escolar, tornam-se interdependência maior no final do ano de alfabetização.

As correlações obtidas entre os níveis *iniciais* de consciência fonológica e sintática, e a aprendizagem da leitura e escrita, vêm dar suporte à hipótese da precedência e importância dessas habilidades metalingüísticas no que se refere à aquisição da linguagem escrita. Tais resultados nos levam a admitir que crianças que chegam à escola com maior sensibilidade aos aspectos fonológicos da linguagem oral, bem como à estrutura sintático-semântica das sentenças, estão melhor instrumentalizadas para a aprendizagem formal da leitura e escrita. Tal relação deve alertar os educadores para a importância do desenvolvimento dessas habilidades metalingüísticas, através de atividades pedagógicas voltadas para a conscientização dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral, tanto na pré-escola quanto nas séries iniciais do ensino fundamental.

No que diz respeito à consciência lexical, sua menor associação com a aprendizagem da linguagem escrita nos leva a perguntar até que ponto ela seria de fato um pré-requisito importante para a alfabetização. Os resultados obtidos indicam a existência de vários critérios utilizados pelas crianças não alfabetizadas na tentativa de segmentar a linguagem oral em palavras (critério semântico, sintático, silábico,ônico, etc), sugerindo ser o critério gramatical (baseado em unidades morfológicas) uma consequência da instrução formal em leitura e escrita, que familiariza a criança com diferentes tipos de palavras, a partir da percepção e da reprodução dos espaços em branco entre as mesmas.

## Referências

Abaurre, M. B. M. & Silva, A. da (1993). O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas em Psicologia*, 1, 89-102.

Barrera, S. D. (1995). *Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

Barrera, S. D. (2000). *Linguagem oral e alfabetização: Um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças de primeira série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo. São

Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L. (1989). Phonological awareness, alliteration, phoneme detection, and reading. *Journal of Experimental Psychology*, 26, 429-438.

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). *Alfabetização e leitura: São Paulo*: Memnon.

Content, A. (1985). Le développement de l'habileté de lecture. *Psychologique*, 85, 73-99.

Ehri, L. C. (1975). Word consciousness. *Educational Psychology*, 67, 204-212.

Ferreira, F. & Morrison, F. J. (1994). Children's awareness of syntactic constituents: Effects of age. *Journal of Experimental Psychology*, 30, 663-678.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da linguagem escrita*. São Paulo: Médicas.

Ferreiro, E. & Pontecorvo, C. (1996). Os níveis de consciência fonológica em palavras gráficas. Em E. Ferreiro, E. & Pontecorvo, C. (Orgs.), *Chapuzinho Vermelho e a alfabetização: Um estudo comparativo em três línguas* (pp. 38-77). São Paulo: Ática.

Garner, R. (1980). Monitoring of understanding in poor readers awareness of induced errors. *Reading Behavior*, 12, 55-63.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Gombert, J. E. & Colé, P. (2000). *Activités métalinguistiques*. Em M. Kail & M. Fayol (Orgs.), *L'acquisition de la lecture*. Paris: PUF.

Kato, M. A. (1987). *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.

Maluf, M. R. (Org.) (1992). *II Seminário de Linguística Aplicada*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Maluf, M. R. & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 1-10.

Manrique, A. M. B. de & Signorini, A. (1988). A consciência fonológica e a escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-48.

Martins, C. C. (1991). A consciência fonológica e a escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-48.

Morais, A. M. P. (1994). *A relação entre consciência fonológica e alfabetização*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1986). The sequence of phoneme awareness in the development of reading: a cross-linguistic study. *Cognition*, 24, 45-64.

Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. & Alegria, J. (1987). Phonological awareness and literacy: A cross-linguistic study. *Cognition*, 24, 45-64.

Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). Phonological awareness and literacy: A cross-linguistic study. *Cognition*, 24, 45-64.

Morais, J., Content, A., Cary, L., Mehler, J. & Bertelson, P. (1986). Phonological awareness and literacy. *Language and Cognitive Processes*, 1, 1-10.

Neter, J., Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J. & Nasser, J. (1996). *Statistical data analysis*. São Paulo: McGraw-Hill.



- Roazzi, A. (1990). Explicações causais em desenvolvimento cognitivo: A relação consciência fonológica e leitura. Em *III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico* (Anais, pp. 14-26). Águas de São Pedro, SP: ANPEPP.
- Roazzi, A. & Dowker, A. (1989). Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 31-55.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica (para as ciências do comportamento)*. São Paulo: McGrawHill.
- Soares, M. B. & Martins, C. C. (1989). A consciência fonológica de crianças das classes populares: O papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70(164), 86-97.
- Teberosky, A. (1994). *Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática.

- Tolchinsky-Landsmann, L. & Levin, I. (1987). Writing Representation of semantic and phonetic similarities. *Journal of Child Language*, 14, 127-144.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. A. & Grieve, R. (1983). The children's awareness of the word as a unit of speech. *Psycholinguistic Research*, 12, 567-594.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L. & Nesdale, A. R. (1988). and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 1-14.
- Yavas, F. (1988). Habilidades metalingüísticas na criança. *Revista de Estudos Lingüísticos*, 14, 39-51.

#### Sobre as autoras

**Sylvia Barrera** é Psicóloga, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. É Professora no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto.

**Maria Regina Maluf** é Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade de Louvain, Bélgica. É Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professora Associada na Universidade de São Paulo.