



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 Barrera¹

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Maria Regina Maluf²

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 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 uma escola pública de São Paulo. Os instrumentos utilizados para avaliar os níveis de consciência metalingüística foram aplicados no início e final do ano letivo. As provas utilizadas para avaliar os níveis de leitura e escrita foram aplicadas no início e final do ano letivo. A análise estatística mostrou correlações positivas significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o resultado final das crianças em leitura e escrita. A consciência lexical mostrou-se correlacionada apenas com o resultado final. Os resultados sugerem a importância de se favorecer o desenvolvimento da consciência metalingüística nas primeiras etapas da escola.

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

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

Abstract

This research aimed to investigate the influence of phonological, lexical and syntactic awareness in written language production. The main hypothesis underlying the research was that metalinguistic abilities could facilitate written language acquisition. Sixty-five 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 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 activities 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 e crítica para o desenvolvimento metalingüístico, que é primordial para o acesso à escrita.

A importância e atualidade da consciência metalingüística para a escrita é evidenciada por diferentes habilidades metalingüísticas que permitem ao falante produzir e interpretar a linguagem escrita, ainda não suficientemente bem desenvolvida, sendo demonstrada por vários estudos.

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 tardivamente, enquanto que certos comportamentos indicativos de reflexão sobre aspectos fonológicos da linguagem são encontrados mais precocemente. A partir dos de 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 tem sido utilizado para referir-se à habilidade de processar as palavras da linguagem oral de acordo com as unidades sonoras que as compõem. O estudo da consciência fonológica tem sido estudada, principalmente, visando avaliar a habilidade do sujeito, realizando julgamentos sobre características sonoras (tamanho, semelhança, diferença), seja para palavras, fonemas e outras unidades supra-sílabicas, como sílabas e rimas.

Apesar do grande número de pesquisas que demonstram correlações positivas entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em atividades de leitura (Bryant & Bryant, 1983; Maluf & Barrera, 1990; Signorini, 1988; Martins, 1991; Moraes, 1991; Bertelson, Cary & Alegria, 1986; Moraes, 1979; Bertelson, 1979; Read, Zhang, Nie & Ding, 1990), a questão da natureza dessa relação ainda é motivo de controvérsia. Roazzi e Dowker (1989) e Roazzi (1990) defendem que, embora alguns autores (Moraes & cols., 1979; Read, 1980) acreditam ser a instrução formal no sistema escolar o fator ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica, há também aqueles que defendem que a consciência fonológica é um ponto de vista de que a consciência fonológica é um pré-requisito para a aquisição da linguagem.

Estudos têm demonstrado que as habilidades de processamento silábico e de outras unidades supra-sílabicas (que são observadas com maior freqüência entre crianças com baixa idade e mesmo analfabetos), sugerindo que esta habilidade se desenvolve de forma mais natural, provavelmente devido a fatores de ordem fono-articulatória. Já a habilidade de manipulação dos fonemas apresenta maior dificuldade de aprendizado, devido ao contato com o código escrito, sendo em geral aconselhado como resultado, ou pelo menos concebido, o uso de exercícios de processamento de alfabetização (Bertelson, 1979; Moraes, 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 conseguem identificar outras palavras, como "cachorro", "gato", etc., mas tendem a ignorar preposições e artigos. Os resultados da pesquisa de Tolchinsky-Landsberg et al. (1990) indicam a importância do aspecto lexical na construção do conceito de palavra. As crianças que ainda não alfabetizadas parecem ter mais dificuldade em reconhecer similaridades entre substantivos e adjetivos, mas não entre advérbios.

Os resultados da pesquisa de Ferreiro et al. (1983), em língua inglesa, mostraram que as crianças de 4 e 5 anos conseguem segmentar palavras simples para alocá-las em categorias de consciência lexical, variando de acordo com a idade. As crianças mais novas (4 e 5 anos) respondem a critérios de segmentação baseados em critérios fonológicos (frases) ou de critérios fonológicos e morfológicos (tônicas do enunciado). Já entre as crianças de 6 e 7 anos (que já estão alfabetizadas) são encontradas com maior frequência evoluções de segmentação da linguagem oral, em termos da quantidade de referentes que fazem parte de uma palavra. Isso significa que faz com que palavras como *raincoat*, *rainy* e *raincoat*, sejam consideradas como referentes diferentes, posteriormente com a utilização de critérios morfológicos e convencionais. Quando as crianças de 6 e 7 anos respondem a critérios morfológicos, os autores consideram que elas já possuem uma consciência lexical mais avançada, que inclui o conceito de palavra, considerando-a como uma entidade significativa, coesiva e permutável.

Com relação à segmentação de palavras, os resultados obtidos por Ferreiro et al. (1983) e Tolchinsky-Landsberg et al. (1990) demonstram que os critérios usados pelas crianças para segmentar palavras são bem diferentes dos critérios usados pelos adultos, sugerindo que as crianças não entendem completamente todas as palavras de um enunciado. De acordo com as autoras, a criança parece interpretar a palavra como uma forma particularizada de significado (concepção que denominam *bijectional*), que é uma correspondência entre a palavra e o referente que a ela se refere, e a quantidade de referentes depende da quantidade de palavras que a criança conhece.

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 lingüístico (da estrutura gramatical das frases) e extra-lingüístico (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 col. (citados em Rego, 1995) refere-se à suposição de que as crianças empregam seu conhecimento sintático quando seu conhecimento fonológico e ortográfico se insuficiente, ou seja, elas combinam, a partir da integração de pistas grafo-fonéticas e semânticas, essa *dedução construtiva* para reconhecer a mesma palavra numa próxima leitura, os dois tipos de conhecimento, havendo uma interação entre as habilidades fonológica e sintática, através da utilização de contexto para a leitura das palavras novas ou difíceis no texto, quanto a sua compreensão em leitura, uma vez que as pistas semânticas podem ser usadas tanto para inferir o sentido de palavras novas ou difíceis no texto, quanto para a compreensão do mesmo. Assim, ao adivinhar a palavra nova a partir da integração de pistas grafo-fonéticas e semânticas, essa *dedução construtiva* pode auxiliar a criança a reconhecer a mesma palavra numa próxima leitura.

Pesquisas longitudinais realizadas por Rego (1995) mostraram a importância da consciência sintática no desenvolvimento das habilidades de compreensão em leitura (Rego, 1997), bem como da habilidade de usar contextos para reconhecer palavras que de outro modo a criança não consegue decodificar (Rego & Bryant, 1993). No entanto, a relação entre consciência sintática e habilidades de decodificação não é linear, variando com as idades e as variações, interpretadas em função da língua, da idade, 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 crianças falantes de língua inglesa, cuja ortografia é mais irregular que a portuguesa, entre crianças brasileiras quando alfabetizadas globalmente, que enfatizam a compreensão da estrutura sintática e a habilidade de decodificação.

No que se refere mais especificamente ao uso da consciência sintática sobre as habilidades de leitura, pode-se dizer que há evidências de que a consciência sintática contribui para a compreensão da leitura, mas que a leitura é um processo complexo envolvendo muitas outras habilidades e estratégias.

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 de forma aleatória iniciando o processo de alfabetização da primeira série da escrita (segundo a concepção de Tunmer, 1986). Para identificar as crianças que estavam aprendendo a escrever, da forma que sabiam, foram apresentados três desenhos apresentados através de figuras,

borboleta *gato* *formiga*

Foram consideradas pré-silábicas, pois não foi possível perceber correspondências gráficas e sonoros (uma letra pode ser representado), o que indica a natureza das relações entre linguagem oral e escrita.

Procedimento e Instrumentos

Foi adotado um delineamento de tipo pré-teste-post-teste para verificar a existência de associação 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 tarefas: as crianças deveriam ler três palavras compartilhando o som final (rima).

Na primeira tarefa, as crianças deveriam ler três palavras apresentadas por meio de cartões que começavam com o mesmo som. As palavras eram: *borboleta*, *gato* e *formiga*. As crianças deveriam identificar entre três palavras, as duas que tinham a mesma figura, as duas palavras que tinham o mesmo som final.

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 pro-

e) Avaliação da Leitura

Na prova de leitura, as crianças foram (ou dizer o que poderia estar escrito) contendo cada um deles uma palavra ou em letras de forma maiúsculas, acompanhadas de figuras. As figuras foram escolhidas e utilizadas no interesse das crianças sem favorecer adivinhações.

Exemplos:

Enunciado Escrito

chuva

QUE DELÍCIA DE SORVETE

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

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos através de uma avaliação preliminar (análise de um modelo de escrita, como em Neter, Kutner, Nachtschein & Voss, 1995), mostraram que não havia diferenças no desempenho médio dos alunos das três fases, no que se refere às provas de consciência (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 nas correspondências letra-som, que voltadas para a produção e com

No que diz respeito às habilidades presentes no início da alfabetização, escrita e leitura de palavras na 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 escrita. Mesmo no início do ano, como estando significativamente associadas às crianças na prova de escrita e leitura, sendo que no final do ano essa associação é maior ($r=0,50$; $p<0,01$) e aparece tanto na escrita quanto na leitura ($r=0,53$; $p<0,01$). Taís achados reforçam a importância da consciência fonológica desempenhar um papel crucial na aprendizagem da leitura e escrita.

Tabela 2

Desempenho do Grupo de Crianças nas Provas de Consciência Fonológica

Provas	<i>m</i>	<i>df</i>
Aliterações	4,4	1,6
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 rimas foi superior ao obtido na prova de sensibilidade a aliterações, 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>df</i>
Rimas-segmentos silábicos	1,3	1,0
Rimas- segmentos supra-silábicos	2,4	1,1

Tabela 4

Freqüência 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 ocorrência na pesquisa.

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

Isso significa que os itens compostos e que compartilhando maiores segmentos respondidos com mais facilidade pelas crianças. Os itens compostos por palavras compartilhadas final. Tais resultados sugerem que a quantidade de segmentos compartilhados é um fator importante para as 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 mostrado uma correlação significativa entre o desempenho na prova de leitura realizada na escola ($r=0,28$; $p<0,05$). É possível que existam hipóteses, não excludentes entre si, para os resultados. Em primeiro lugar, percebe-se que a proposta para avaliar essa habilidade metalingüística é a utilização de critérios gramaticais e de segmentação das frases, os quais parecem estar 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 frequente 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-paraleado (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 da Tabela 4, é possível observar que, entre as categorias gramaticais apresentados, aqueles que tiveram maior índice de acertos na segmentação lexical foram aqueles que, por um artigo ou conjunção, eram considerados, muitas vezes, insepáveis (Ex.: *e Pedro; um saque*). Essa dificuldade principal não parecia estar ligada ao substantivo em si, mas principalmente ao artigo *um* e *a*, e da conjunção *e* e *ou*. Essa dificuldade, entretanto, não se limita à categoria gramatical dessas palavras, uma vez que, mesmo a preposição *de*, apesar de ter obtido respostas corretas de segmentação lexical, era classificada entre os outros substantivos, o que novamente indica que outras categorias gramaticais e semânticos.

A quantidade de acertos na segmentação lexical mostrou-se relativamente independente da categoria gramatical, 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 da categoria gramatical, o número de sílabas, a tonicidade e a estrutura das palavras. Os resultados sugerem a hipótese de que as palavras átonas, pertencentes a categorias gramaticais com conteúdo referencial, apresentam maior índice de acertos na segmentação lexical do que os monossílabos tónicos, que são hiposegmentados, isto é, associados a segmentações incorretas. Isso sugere que os monossílabos tónicos, que são segmentados corretamente, são classificados como pertencentes à categoria gramatical. Entretanto, as palavras que são utilizadas na maioria das categorias gramaticais, que são pequeno, são necessários estudos adicionais para confirmar essa hipótese.

Foi realizada também uma análise da segmentação lexical pelas crianças na segmentação lexical das palavras.

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 “sílaba”, 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 inicio 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 leitura.

Embora ainda existam controvérsias quanto ao desempenho pela consciência sintática sobre a compreensão de *decodificação* em leitura, sua relação com a *compreensão* é muito mais consistente, tendo demonstrado que a atenção dedicada à gramatical das sentenças é crucial para a compreensão significado das mesmas. De acordo com Gough e Tunmer (2000), a leitura em seus estágios iniciais, quando a *decodificação* ainda não está automatizada, é uma parte do leitor, o controle consciente das estruturas que levam à *compreensão*.

Existe também considerável suporte empírico à hipótese de que a criança utiliza seu conhecimento e semântico para monitorar a *compreensão*, tanto da identificação e auto-correção de erros quanto contextualmente inaceitáveis. Nesse sentido, tem sido sugerido a realização de atividades que visem estimular os alunos a monitorar a *compreensão* semântica de enunciados verbais, a fim de desenvolver a habilidade para ser usada por ocasião da leitura escrita (Bowey, 1986).

Relações entre Leitura e Escrita

Foram observadas correlações significantes entre os desempenhos das crianças nas provas individuais de leitura (leitura 1/leitura 2: $r=0,41; p<0,01$) e escrita (escrita 1/escrita 2: $r=0,30; p<0,05$), conforme sugerido por Alves et al. (2000). Além disso, a correlação entre o desempenho das crianças nas provas de leitura e escrita, que no início do ano era bastante significativa ($r=0,33; p<0,01$), aumentou no final da pesquisa ($r=0,89; p<0,01$). Isso nos leva a admitir que as habilidades de leitura e escrita associadas no início do ano escolar, possuem interdependência maior no final do processo 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, tônico, 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 Paulo, SP.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L. & Parsons, C. (1990). The development of children's skills in alliteration, phoneme detection, and letter naming. *Reading Research Quarterly*, 26, 429-438.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). *Psicologia da Linguagem*. São Paulo: Memnon.
- Content, A. (1985). Le développement de la conscience phonologique. *Psychologique*, 85, 73-99.
- Ehri, L. C. (1975). Word consciousness in children. *Educational Psychology*, 67, 204-212.
- Ferreira, F. & Morrison, F. J. (1994). Children's knowledge of syntactic constituents: Effects of age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 663-678.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicologia da Linguagem*. São Paulo: Médicas.
- Ferreiro, E. & Pontecorvo, C. (1996). Os limites da consciência lexical em palavras gráficas. Em E. Ferreiro, M. Hidalgo (Orgs.), *Chapeuzinho Vermelho: estudos comparativos em três línguas* (pp. 38-77).
- Garner, R. (1980). Monitoring of understanding by poor readers awareness of induced Reading Behavior, 12, 55-63.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement médiaté de la conscience phonologique*. Paris: PUF.
- Kato, M. A. (1987). *No mundo da escrita: Um estudo sobre a consciência fonológica de crianças de 4 a 6 anos*. São Paulo: Ática.
- Maluf, M. R. (Org.) (1992). *II Seminário Mário Ferreira*. 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, 11-18.
- Manrique, A. M. B. de & Signorini, A. (1988). A consciência fonológica e a escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-56.
- Martins, C. C. (1991). A consciência fonológica e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-56.
- Moraes, A. M. P. (1994). *A relação entre consciência fonológica e escrita*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Moraes, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, L. (1997). When children learn to read: a sequence of phones arise spontaneously. *Journal of Memory and Language*, 37, 45-64.
- Moraes, J., Bertelson, P., Cary, L. & Alegria, J. (1998). Phonological segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- Moraes, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). Phonological analysis and alphabetic literacy: An experimental study. *Memory and Language*, 7, 415-443.
- Moraes, J., Content, A., Cary, L., Mehler, J. & Levelt, W. J. M. (1992). Phonological processing and literacy. *Language and Cognitive Processes*, 7, 415-443.
- Neter, J., Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J. & Wasserman, W. (1996). *Applied Linear Statistical Models*. Chicago: 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 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). Semantic processing and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 21-42.
- Yavas, F. (1988). Habilidades metalingüísticas na criança: um estudo empírico. *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 Barrera¹

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Maria Regina Maluf²

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 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 uma escola pública de São Paulo. Os instrumentos utilizados para avaliar os níveis de consciência metalingüística foram aplicados no início e final do ano letivo. As provas utilizadas para avaliar os níveis de leitura e escrita foram aplicadas no início e final do ano letivo. A análise estatística mostrou correlações positivas significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o resultado final das crianças em leitura e escrita. A consciência lexical mostrou-se correlacionada apenas com o resultado final. Os resultados sugerem a importância de se favorecer o desenvolvimento da consciência metalingüística nas primeiras etapas da escola.

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

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

Abstract

This research aimed to investigate the influence of phonological, lexical and syntactic awareness in written language production. The main hypothesis underlying the research was that metalinguistic abilities could facilitate written language acquisition. Sixty-five 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 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 activities 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 e crítica para o desenvolvimento metalingüístico, que é primordial para o acesso à escrita.

A importância e atualidade da consciência metalingüística para a escrita é evidenciada por diferentes habilidades metalingüísticas que permitem ao falante produzir e interpretar a linguagem escrita, ainda não suficientemente bem desenvolvida, sendo demonstrada por vários estudos.

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 tardivamente, enquanto que certos comportamentos indicativos de reflexão sobre aspectos fonológicos da linguagem são encontrados mais precocemente. A partir dos de 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 tem sido utilizado para referir-se à habilidade de processar as palavras da linguagem oral de acordo com as unidades sonoras que as compõem. O estudo da consciência fonológica tem sido estudada, principalmente, visando avaliar a habilidade do sujeito, realizando julgamentos sobre características sonoras (tamanho, semelhança, diferença), seja para palavras, fonemas e outras unidades supra-sílabicas, como sílabas e rimas.

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

Estudos têm demonstrado que as habilidades de processamento silábico e de outras unidades supra-sílabicas (observadas com maior freqüência entre crianças com baixa idade e mesmo analfabetos), sugerindo que esta habilidade se desenvolve de forma mais natural, provavelmente devido a fatores de ordem fono-articulatória. Já a habilidade de manipulação dos fonemas apresenta maior dificuldade de aprendizado, devido ao contato com o código escrito, sendo em geral aconselhado como resultado, ou pelo menos concebido, o uso de exercícios de processamento de alfabetização (Bertelson, 1979; Moraes, 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 conseguem identificar outras palavras, como "cachorro", "gato", etc., mas tendem a ignorar preposições e artigos. Os resultados da pesquisa de Tolchinsky-Landsberg et al. (1990) indicam a importância do aspecto lexical na construção do conceito de palavra. As crianças que ainda não alfabetizadas parecem ter mais dificuldade em reconhecer similaridades entre substantivos e adjetivos, mas não entre advérbios.

Os resultados da pesquisa de Ferreiro et al. (1983), em língua inglesa, mostraram que as crianças de 4 e 5 anos conseguem segmentar palavras simples para alocá-las em categorias de consciência lexical, variando de acordo com a idade. As crianças mais novas (4 e 5 anos) respondem a critérios de segmentação baseados em critérios fonológicos (frases) ou de critérios fonológicos e morfológicos (tônicas do enunciado). Já entre as crianças de 6 e 7 anos (que já estão alfabetizadas) são encontradas com maior frequência evoluções de segmentação da linguagem oral, em termos da quantidade de referentes que fazem parte da palavra. Isso significa que faz com que palavras como *raincoat*, *rainy* e *raincoat*, sejam consideradas como referentes diferentes, posteriormente com a utilização de critérios morfológicos e convencionais. Quando as crianças de 6 e 7 anos respondem a critérios morfológicos, os autores consideram que elas já possuem uma consciência lexical mais avançada, que inclui o conceito de palavra, considerando-a como uma entidade significativa, coesiva e permutável.

Com relação à segmentação de palavras, os resultados obtidos por Ferreiro et al. (1983) e Tolchinsky-Landsberg et al. (1990) demonstram que os critérios usados pelas crianças para segmentar palavras são bem diferentes dos critérios usados pelos adultos, sugerindo que as crianças não entendem completamente todas as palavras de um enunciado. De acordo com as autoras, a criança parece interpretar a palavra como uma forma particularizada de significado (concepção que denominam *bijectional*), que é uma correspondência entre a palavra e o referente que a ela se refere, e a quantidade de referentes depende da quantidade de palavras que a criança conhece.

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 lingüístico (da estrutura gramatical das frases) e extra-lingüístico (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 col. (citados em Rego, 1995) refere-se à suposição de que as crianças empregam seu conhecimento sintático quando seu conhecimento fonológico e ortográfico se insuficiente, ou seja, elas combinam, a partir de pistas de leitura, os dois tipos de conhecimento, havendo uma interação entre as habilidades fonológica e sintática, através da utilização de contexto para a leitura das palavras novas. Os resultados sugerem que a consciência sintática é importante tanto os processos de decodificação quanto de compreensão em leitura, uma vez que pistas semânticas podem ser usadas tanto para interpretar palavras novas ou difíceis no texto, quanto para a compreensão do mesmo. Assim, ao adivinhar uma palavra a partir da integração de pistas grafo-fonéticas e semânticas, essa *dedução construtiva* pode auxiliar a reconhecer a mesma palavra numa próxima leitura.

Pesquisas longitudinais realizadas por Rego (1995) mostraram a importância da consciência sintática no desenvolvimento das habilidades de compreensão em leitura (Rego, 1997), bem como da habilidade de usar contextos para interpretar palavras que de outro modo a criança não conhece (Rego & Bryant, 1993). No entanto, a relação 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 encontradas em estudos que utilizam crianças falantes de língua inglesa, cuja ortografia é mais irregular que a portuguesa, entre crianças brasileiras quando alfabetizadas globalmente, que enfatizam a compreensão da estrutura linguística.

No que se refere mais especificamente ao desenvolvimento da consciência sintática sobre as habilidades de leitura, pode-se dizer que há evidências de que a consciência sintática

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 de forma aleatória iniciando o processo de alfabetização da primeira série da escrita (segundo a concepção de Tunmer, 1986). Para identificar as crianças que estavam aprendendo a escrever, da forma que sabiam, foram apresentados três itens apresentados através de figuras,

borboleta *gato* *formiga* *...*

Foram consideradas pré-silábicas, porque não foi possível perceber correspondências gráficas e sonoros (uma letra pode ser representado), o que indica a natureza das relações entre linguagem oral e escrita.

Procedimento e Instrumentos

Foi adotado um delineamento de tipo pré-teste-post-teste para verificar a existência de associação 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 tarefas: as crianças tinham que ler três palavras compartilhando o som final (rima).

Na primeira tarefa, as crianças tinham que ler três palavras apresentadas por meio de cartões que começavam com o mesmo som. As palavras eram: *borboleta*, *gato* e *formiga*. As crianças tinham que identificar entre três palavras, 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 pro-

e) Avaliação da Leitura

Na prova de leitura, as crianças foram (ou dizer o que poderia estar escrito) contendo cada um deles uma palavra ou em letras de forma maiúsculas, acompanhadas de figuras. As figuras foram escolhidas e utilizadas no interesse das crianças sem favorecer adivinhações.

Exemplos:

Enunciado Escrito

chuva

QUE DELÍCIA DE SORVETE

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

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos através de uma avaliação preliminar (análise de um modelo de escrita, como em Neter, Kutner, Nachtschein & Voss, 1995), mostraram que não havia diferenças entre o desempenho médio dos alunos das três fases, no que se refere às provas de consciência escrita ($p=0.185$), consciência lexical ($p=0.185$) e

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 nas correspondências letra-som, que voltadas para a produção e com

No que diz respeito às habilidades presentes no início da alfabetização, escrita e leitura de palavras na 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 escrita. Mesmo no início do ano, como estando significativamente associadas às crianças na prova de escrita e leitura, sendo que no final do ano essa associação é maior ($r=0,50$; $p<0,01$) e aparece tanto na escrita quanto na leitura ($r=0,53$; $p<0,01$). Taís achados reforçam a importância da consciência fonológica desempenhar um papel crucial na aprendizagem da leitura e escrita.

Tabela 2

Desempenho do Grupo de Crianças nas Provas de Consciência Fonológica

Provas	<i>m</i>	<i>df</i>
Aliterações	4,4	1,6
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 rimas foi superior ao obtido na prova de sensibilidade a aliterações, 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>df</i>
Rimas-segmentos silábicos	1,3	1,0
Rimas- segmentos supra-silábicos	2,4	1,1

Tabela 4

Freqüência 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 ocorrência na pesquisa.

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

Isso significa que os itens compostos compartilhando maiores segmentos respondidos com mais facilidade pelas crianças, que os itens compostos por palavras compartilhando segmentos finais. Tais resultados sugerem que a quantidade de segmentos compartilhados é um fator importante para a percepção das 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 mostrado uma correlação significativa entre o desempenho na prova de leitura realizada em ambiente escolar ($r=0,28$; $p<0,05$). É possível que existam hipóteses, não excludentes entre si, para explicar esses resultados. Em primeiro lugar, percebe-se que a proposta para avaliar essa habilidade metalingüística é a utilização de critérios gramaticais para a segmentação das frases, os quais parecem ter uma generalização 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 frequente 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-paraleado (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 da Tabela 4, é possível observar que, entre as categorias gramaticais apresentados, aqueles que tiveram maior índice de acertos na segmentação lexical foram aqueles que, por um artigo ou conjunção, eram considerados, muitas vezes, insepáveis (Ex.: *e Pedro; um saque*). Essa dificuldade principal não parecia estar ligada ao substantivo em si, mas principalmente ao artigo *um* e *a*, e da conjunção *e* e *ou*. Essa dificuldade, entretanto, não se limita à categoria gramatical dessas palavras, uma vez que, mesmo a preposição *de*, apesar de ter obtido respostas corretas de segmentação lexical, era classificada entre os outros substantivos, o que novamente indica que outras categorias gramaticais e semânticos.

A quantidade de acertos na segmentação lexical mostrou-se relativamente independente da categoria gramatical, 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 da categoria gramatical, o número de sílabas, a tonicidade e a estrutura das palavras. Os resultados sugerem a hipótese de que as palavras átonas, pertencentes a categorias gramaticais com conteúdo referencial, apresentam maior índice de acertos que as hipossegmentados, isto é, associadas ao tipo de segmentação lexical que ocorre quando os monossílabos tônica e as palavras segmentados corretamente, inseridas na categoria gramatical. Entretanto, as palavras que são utilizadas na maioria das categorias gramaticais, que são pequeno, são necessários estudos adicionais para confirmar essa hipótese.

Foi realizada também uma análise da segmentação lexical pelas crianças na segmentação lexical das palavras.

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 “sílaba”, 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 inicio 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 leitura.

Embora ainda existam controvérsias quanto ao desempenho pela consciência sintática sobre a compreensão de *decodificação* em leitura, sua relação com a *compreensão* é muito mais consistente, tendo demonstrado que a atenção dedicada à gramatical das sentenças é crucial para a compreensão significado das mesmas. De acordo com Gough e Tunmer (2000), a leitura em seus estágios iniciais, quando a *decodificação* ainda não está automatizada, é uma parte do leitor, o controle consciente das estruturas que levam à *compreensão*.

Existe também considerável suporte empírico à hipótese de que a criança utiliza seu conhecimento e semântico para monitorar a *compreensão*, tanto da identificação e auto-correção de erros quanto contextualmente inaceitáveis. Nesse sentido, tem sido sugerido a realização de atividades que visem estimular os alunos a monitorar a *compreensão* semântica de enunciados verbais, a fim de desenvolver a habilidade para ser usada por ocasião da leitura escrita (Bowey, 1986).

Relações entre Leitura e Escrita

Foram observadas correlações significantes entre os desempenhos das crianças nas provas individuais de leitura (leitura 1/leitura 2: $r=0,41; p<0,01$) e escrita (escrita 1/escrita 2: $r=0,30; p<0,05$), conforme sugerido por Alves et al. (2000). Além disso, a correlação entre o desempenho das crianças nas provas de leitura e escrita, que no início do ano era bastante significativa ($r=0,33; p<0,01$), aumentou no final da pesquisa ($r=0,89; p<0,01$). Isso nos leva a admitir que as habilidades de leitura e escrita associadas no início do ano escolar, possuem interdependência maior no final do processo 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, tônico, 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 Paulo, SP.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L. & Parsons, C. (1990). The development of children's skills in alliteration, phoneme detection, and letter naming. *Reading Research Quarterly*, 26, 429-438.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). *Psicologia da Linguagem*. São Paulo: Memnon.
- Content, A. (1985). Le développement de la conscience phonologique. *Psychologique*, 85, 73-99.
- Ehri, L. C. (1975). Word consciousness in children. *Educational Psychology*, 67, 204-212.
- Ferreira, F. & Morrison, F. J. (1994). Children's knowledge of syntactic constituents: Effects of age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 663-678.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicologia da Linguagem*. São Paulo: Médicas.
- Ferreiro, E. & Pontecorvo, C. (1996). Os limites da consciência lexical em palavras gráficas. Em E. Ferreiro, M. Hidalgo (Orgs.), *Chapeuzinho Vermelho: estudos comparativos em três línguas* (pp. 38-77).
- Garner, R. (1980). Monitoring of understanding by poor readers awareness of induced Reading Behavior, 12, 55-63.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement médiaté de la conscience phonologique*. Paris: PUF.
- Kato, M. A. (1987). *No mundo da escrita: Um estudo sobre a consciência fonológica de crianças de 4 a 6 anos*. São Paulo: Ática.
- Maluf, M. R. (Org.) (1992). *II Seminário Mário Ferreira*. 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, 11-18.
- Manrique, A. M. B. de & Signorini, A. (1988). A consciência fonológica e a escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-56.
- Martins, C. C. (1991). A consciência fonológica e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-56.
- Moraes, A. M. P. (1994). *A relação entre consciência fonológica e escrita*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Moraes, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, L. (1997). When children learn to read: a sequence of phones arise spontaneously. *Journal of Memory and Language*, 37, 45-64.
- Moraes, J., Bertelson, P., Cary, L. & Alegria, J. (1998). Phonological segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- Moraes, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). Phonological analysis and alphabetic literacy: An experimental study. *Memory and Language*, 7, 415-443.
- Moraes, J., Content, A., Cary, L., Mehler, J. & Levelt, W. J. M. (1992). Phonological processing and literacy. *Language and Cognitive Processes*, 7, 415-443.
- Neter, J., Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J. & Wasserman, W. (1996). *Applied Linear Statistical Models*. Chicago: 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 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). Semantic processing and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 11-29.
- Yavas, F. (1988). Habilidades metalingüísticas na criança: um estudo empírico. *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.