

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

Letícia Bello Staudt

***EU NÃO SEI FALAR DIREITO, ENTÃO EU ERRO A PALAVRA:
PROBLEMATIZANDO OS DESVIOS FONOLÓGICOS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR***

São Leopoldo

2015

Letícia Bello Staudt

***EU NÃO SEI FALAR DIREITO, ENTÃO EU ERRO A PALAVRA:
PROBLEMATIZANDO OS DESVIOS FONOLÓGICOS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR***

**Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.**

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

**São Leopoldo
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Maurício Amormino Júnior, CRB6/2422)

S798e Staudt, Leticia Bello.
Eu não sei falar direito, então eu erro a palavra: problematizando os desvios fonológicos no processo de alfabetização escolar / Leticia Bello Staudt. – São Leopoldo (RS), 2015.
168 f. : il.

Orientadora: Cátia de Azevedo Fronza.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

1. Alfabetização. 2. Fonologia. 3. Letramento. 4. Linguística Aplicada. I. Fronza, Cátia de Azevedo. II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. III. Título.

CDU: 372.41/.45

Letícia Bello Staudt

EU NÃO SEI FALAR DIREITO, ENTÃO EU ERRO A PALAVRA: PROBLEMATIZANDO OS DESVIOS FONOLÓGICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovado em _____ de abril de 2015.

BANCA EXAMINADORA

*A minha orientadora, Cátia Fronza, por
todo o carinho e dedicação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, ao meu marido Tiago, que mesmo em meio a tantas dificuldades, nunca me deixou desistir e desacreditar.

A minha orientadora, pelo constante incentivo, pelas palavras sempre suaves e motivadoras.

Aos meus pais, base de toda minha caminhada.

As professoras Ana Paula Rigatti Scherer, Elí Henn Fabris e Marcia Keske-Soares, que fizeram da banca de qualificação um momento de muito aprendizado, dando sugestões importantes para o encaminhamento final da pesquisa.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, pelas contribuições ao longo do curso, permitindo-me reflexões e análises importantes em minha caminhada como pesquisadora.

Às escolas e professores participantes do estudo, que me receberam com carinho e permitiram a realização da pesquisa.

À Unisinos, pela bolsa concedida.

RESUMO

A presente pesquisa traz reflexões acerca da incidência de desvios fonológicos na fala de crianças em processo de alfabetização e sua relação com a aquisição da escrita, mostrando a importância do estímulo à consciência fonológica para a superação das dificuldades fonológicas enfrentadas. O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre. Foram acompanhados doze informantes, divididos em dois grupos: de acompanhamento e de intervenção. O grupo de acompanhamento, composto por quatro informantes com idades entre 8 e 11 anos, foi acompanhado durante um ano, porém, sem receber qualquer tipo de intervenção. O Grupo de intervenção, por sua vez, era composto por oito crianças, entre 6 e 8 anos. Para este grupo, foi desenvolvido um jogo de dados, intitulado Fonodado, que promovia o uso de fonemas e estruturas silábicas ausentes no inventário fonético das crianças, através de atividades que estimulavam a consciência fonológica e a escrita. As crianças participaram da atividade semanalmente, com sessões individuais de trinta minutos, por um período aproximado de dois meses. Como resultado, observou-se na pós-testagem do grupo de intervenção efeitos positivos com relação ao desenvolvimento do nível de consciência fonológica testada pelo CONFIAS (MOOJEN *et al.*, 2003), além da superação de todos ou parte dos desvios fonológicos observados na fala dos informantes. Da mesma forma, as crianças do grupo de intervenção demonstraram desenvolvimento da escrita, superando dificuldades de cunho fonológico na grafia de palavras. Em contrapartida, os indivíduos pertencentes ao grupo de acompanhamento mantiveram, em sua maioria, os desvios fonológicos observados no início do estudo, além de dificuldades na modalidade escrita da língua. A pesquisa procurou, ainda, refletir sobre o uso do termo *desvio fonológico*, trazendo considerações sobre as implicações do uso desse termo na identificação de crianças que apresentam tais características de fala, considerando-se aspectos relacionados à inclusão desses alunos no ambiente escolar. Dessa forma, propõem-se uma mudança no olhar frente ao desvio fonológico e sua implicação no desenvolvimento da criança, que depende, além de outros fatores, da atenção dispensada pelo educador às manifestações linguísticas de seus alunos e de uma diversificação na prática pedagógica, em busca de alternativas para a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Desvios fonológicos, fonologia, consciência fonológica, aprendizagem da escrita, ensino fundamental, inclusão.

ABSTRACT

This research presents reflections about the incidence of phonological disorders in children's speech in the literacy process, and its relation to the acquisition of writing, showing the importance of the phonological awareness stimulation for overcoming the phonological difficulties. The study was developed in two public schools in the metropolitan area of Porto Alegre. It was followed twelve informants, divided into two groups: monitoring and intervention. The monitoring group, consisting on four respondents, aged between 8 and 11 years old, were followed for one year, but not receiving any kind of intervention. The intervention group, however, was made up of eight children, between 6 and 8 years old. For this group, it was developed a dice game, entitled Fonodado, which promoted the use of phonemes and missing syllabic structure in the children's phonetic inventory through activities that encouraged phonological awareness and writing. Children participated in the activity weekly in individual sessions that lasted thirty minutes for about two months. As a result, it was observed positive effects in the post-testing of the intervention group regarding the development of phonological awareness level tested by CONFIAS, beyond overcoming all or part of the phonological disorders observed in the informants' speech. Similarly, children in the intervention group showed development of writing, overcoming difficulties caused by phonological nature in the spelling of words. In contrast, individuals in the monitoring group remained almost all the phonological disorders observed at baseline, as well as difficulties in the written form of the language. The research also aimed to reflect on the use of the phonological disorder term, bringing considerations about the implications of using this term in the identification of children with such speech characteristics, considering aspects related to the inclusion of these students in the school environment. Thus, it proposes a change in the way the speech disorder is understood and in its implication toward the child's development, which depends, among other factors, on the attention given by the educator to the students' linguistic manifestations and on diversifying the teaching practice, searching for alternatives to the learning of all.

Keywords: phonological disorders phonology, phonological awareness, literacy, elementary school, inclusion.

LISTA DE SIGLAS

CF – consciência fonológica

C – consoante

CCV – consoante – consoante - vogal

CV – consoante-vogal

CVC – consoante – vogal - consoante

DF – desvio fonológico

V – vogal

PB – Português Brasileiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 Aquisição da Fonologia	17
2.1.1 Ordem de Aquisição dos Fonemas e das Estruturas Silábicas	19
2.2 Teorias Fonológicas	21
2.2.1 Fonologia Natural	21
2.2.1.1 <i>Processos de Estruturação Silábica</i>	23
2.2.1.2 <i>Processos de Substituição</i>	24
2.2.2 Teoria Gerativa Clássica	25
2.2.3 Fonologia Autossegmental e a Geometria de Traços	27
2.2.4 Teoria da Otimidade	29
2.3 Teorias da Sílabas	30
2.4 Desvios Fonológicos	34
2.5 Aprendizagem da Escrita	40
2.6 Consciência Fonológica	47
2.7 Implicações para a Prática pedagógica	55
3 METODOLOGIA	57
3.1 Os Sujeitos e os Espaços da Pesquisa	57
3.1.1 Escola A	58
3.1.2 Escola B	61
4 O JOGO FONODADO	66
4.1 Considerações Iniciais	66
4.2 Caracterização do Instrumento	70
4.2.1 Fonemas /s/, /ʒ/, /j/, /k/, /ʃ/ e /r/ em <i>onset</i> simples	73
4.2.2 Fonema /r/ em coda	78
4.2.3 <i>Onset</i> Complexo	80
5 DESCRIÇÃO DOS DADOS	85
5.1 Entrevista com professoras	85
5.2 Caracterização das Crianças	91
5.2.1 Grupo de Acompanhamento.....	91
5.2.1.1 <i>Os dados de Carlos</i>	92
5.2.1.2 <i>Os dados de Everaldo</i>	93
5.2.1.3 <i>Os dados de Jairo</i>	96
5.2.1.4 <i>Os dados de Rayan</i>	98
5.2.2 Grupo de Intervenção.....	100
5.2.2.1 <i>Os dados de Jéferson</i>	100
5.2.2.2 <i>Os dados de Natália</i>	105
5.2.2.3 <i>Os dados de Bianca</i>	108
5.2.2.4 <i>Os dados de André</i>	111
5.2.2.5 <i>Os dados de Roberta</i>	114
5.2.2.6 <i>Os dados de Mariana</i>	117
5.2.2.7 <i>Os dados de Daniela</i>	121
5.2.2.8 <i>Os dados de Valter</i>	124

6DISCUSSÃO DOS DADOS	129
6.1 Os dados de Consciência Fonológica e Escrita	129
6.2 Consciência Fonológica e Desvios Fonológicos.....	137
6.3 Implicações do Estudo	144
7CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS.....	164

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem apresentado resultados bastante preocupantes no que tange, especialmente, ao desempenho em leitura e escrita dos estudantes. Pesquisas e avaliações nacionais e internacionais indicam índices muito abaixo da média da maioria dos países do mundo, como aponta o estudo *The Learning Curve* (PEARSON, 2014), realizado pela *Economist Intelligence Unit*. O ranking é baseado na comparação dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do documento Tendências em Estudo Internacional de Alfabetização (PIRLS) e do Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização (TIMSS), realizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Estes índices internacionais avaliam alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, levando em consideração as categorias habilidades cognitivas e nível de escolaridade. O Brasil, na última divulgação do ranking, em maio de 2014, ocupou a 38ª posição dentre os 40 países selecionados. Embora tenha subido uma posição em relação ao primeiro *ranking*, divulgado em 2012, o país está entre os que registraram queda no índice de desempenho escolar e habilidades cognitivas, fazendo parte do grupo das seis nações com a maior variação negativa em relação à média global (Tailândia, Colômbia, Argentina, Brasil, México e Indonésia).

Da mesma forma, a última divulgação dos resultados do PISA, realizado em 2012, revelou que o desempenho dos estudantes brasileiros piorou em relação ao teste anterior, de 2009. De acordo com os dados do PISA (OCDE, 2013), o país encontra-se 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ocupando a 55ª posição do ranking de leitura dentre os 65 países analisados. Os dados da pesquisa ainda revelam que quase metade dos alunos brasileiros (49,2%) não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação, que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

No Brasil, o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um dos principais indicadores da educação. É calculado com base no desempenho dos estudantes em avaliações de português e matemática, medidos através da prova Brasil, e nas taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar. Os últimos índices do Ideb divulgados são relacionados às provas realizadas em 2011. Para o Rio Grande do Sul, na avaliação, os resultados indicaram que a qualidade do ensino no Estado ficou abaixo do esperado pelo

Ministério da Educação (MEC) para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, atingindo 4,1 pontos. Para o 5º ano, a nota subiu de 4,9 para 5,1, representando um resultado positivo. Porém, esses percentuais ainda estão abaixo da média 6, considerada mínima para a indicação de qualidade do ensino (INEP, 2011).

Os resultados apontados por essas avaliações revelam que o fracasso escolar no Brasil não está apenas relacionado à evasão escolar e à repetência, mas ao grande número de alunos que saem da escola, após terem concluído a escolarização básica, sem o conhecimento mínimo esperado para as habilidades de leitura e escrita.

Por trás desses resultados, somam-se diversos fatores que contribuem com a baixa qualidade no ensino, que abarcam desde questões socioculturais e econômicas do país até problemas relacionados à formação de professores, à qualificação contínua dos profissionais da educação e também às diferentes práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Maluf (2005) afirma que a alfabetização é o grande desafio a ser enfrentado pelo sistema educacional brasileiro, pois, ainda hoje, muitas pessoas chegam à fase adulta sem terem frequentado a escola ou, ainda, tendo passado por experiências escolares mal sucedidas, o que demonstra que a habilidade de ler e escrever com competência ainda é privilégio de poucos.

Tendo em vista os dados gerais sobre a educação no Brasil aqui apresentados, considera-se como desafio ainda maior a alfabetização em contextos de diferenças¹, nos quais as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e manifestam desempenho linguístico considerado abaixo do alvo esperado pela comunidade escolar. Entende-se que a integração desses alunos em classes regulares de ensino exige uma atenção muito grande por parte de todos os envolvidos no processo educacional, para que o fracasso escolar não seja algo já anunciado na vida desses estudantes, contribuindo cada vez mais para a continuidade dos baixos índices observados nas avaliações que medem a qualidade de ensino do país.

Nesse contexto, o interesse em desenvolver o presente estudo surgiu das preocupações e anseios da pesquisadora com relação aos dados observados no contexto escolar, especialmente no que se refere às queixas diárias vivenciadas em escolas públicas e privadas de educadores que se defrontavam com alunos que, no seu entender, apresentam dificuldades

¹Utiliza-se o termo *contextos de diferença*, tendo em vista a inclusão de todos os alunos no espaço escolar, a partir do que defendem Beyer (2005), Freitas (2005) e Carvalho (2000, 2009), estimulando as relações dialógicas entre a comunidade escolar, por meio da (re)significação das diferenças individuais e do (re)exame das práticas pedagógicas que se valem da língua materna. De um modo geral, quando se fala em inclusão, consideram-se os alunos com necessidades especiais educacionais, como surdos, cegos e cadeirantes. Ao assumir contextos de diferença, tem-se em vista a escola para todos, cada um com sua especificidade.

de aprendizagem e, muitas vezes, confessavam não saber o caminho que deveriam seguir para auxiliá-los a superarem esses obstáculos. Essas queixas, na maioria das vezes, estavam relacionadas a alunos que, mesmo em séries avançadas, continuavam apresentando formas desviantes na fala e na escrita e, em razão disso, eram categorizados como “não aprendentes”.

De acordo com Duarte (2001), existem alguns aspectos que devem ser necessariamente dominados pelo professor que atua no ensino de Língua Portuguesa, tais como conhecimento sólido sobre a estrutura da Língua Portuguesa e suas variedades, sobre as diferenças entre o sistema oral e escrito e sobre as variedades sociolinguísticas. Dessa forma, afirma a autora, o educador deve levar em consideração os diferentes contextos em que acontece a relação grafema-fonema a fim de, a partir dos conhecimentos das regras do sistema ortográfico, auxiliar os alunos em suas dificuldades.

Como aponta Heinig (2005), o conhecimento insuficiente sobre a língua e seu ensino evidenciado pelos profissionais que atuam na alfabetização contribui para a realização de práticas pedagógicas inadequadas ou insuficientes, que pouco ou nada ajudam a criança a avançar nas suas aprendizagens.

Somado a esse aspecto, os estudantes com desvios de fala e escrita deparam-se ainda com a falta de recursos, especialmente nas escolas públicas, para o encaminhamento a uma avaliação pedagógica e fonoaudiológica. A falta de acesso à avaliação e ao tratamento adequado pode ser considerada como uma das principais causas para a progressão insuficiente na vida escolar desses alunos.

Nesse contexto, o que se pretende a partir desse estudo é divulgar o conhecimento produzido nas universidades sobre questões relativas à aquisição da linguagem considerada normal e com desvios, tornando esse conhecimento acessível aos professores da educação básica, que não possuem formação em Linguística. Dessa forma, espera-se um novo olhar das famílias e da comunidade escolar sobre as crianças com DF, para que sejam vistas não como aquelas que “falam errado”, mas sim como crianças que precisam aprender a organizar os sons e as representações destes em seu sistema linguístico. Sob esse novo olhar, imprime-se a ideia de que esta fala “diferente” não as impede de aprender o código escrito da língua, uma vez que se percebe que tal dificuldade não é definitiva, mas, como afirma Chabanne (2006), um momento da experiência do aluno que visa ao sucesso.

O DF, que pode ser caracterizado como um afastamento na produção de determinado som com relação ao alvo adulto (LAMPRECHT, 2004), tem sido amplamente estudado por profissionais das áreas de Linguística e Fonoaudiologia, na busca pelo entendimento desse

sistema desviante e de contribuições para uma terapia eficaz e adequada. Entretanto, poucos são os estudos que investigam a manifestação dos DF na etapa de aprendizagem da escrita e seu impacto no ambiente escolar, dentre os quais citam-se os trabalhos de Hoffman e Norris (1989), Ogliari (1991), Santos (1995) e Menezes (1999). Esses estudos investigam a interferência da fala desviante na aquisição da escrita e também o papel da consciência fonológica nesse processo, como é o caso do estudo de Menezes (1999). Não são abordados, portanto, dois aspectos fundamentais considerados para a presente pesquisa: a questão de as crianças com DF serem rotuladas como alunos que falam “errado” e, por isso, na visão da comunidade escolar, não conseguem aprender a ler e a escrever, e o papel do professor no processo de alfabetização desses estudantes.

Para o presente trabalho, parte-se do pressuposto de que todos são capazes de aprender e, em razão disso, é preciso levar em consideração aquilo que a criança já sabe sobre o sistema de sua língua, além das hipóteses criadas por ela durante o processo de aprendizagem, para, então, propiciar um trabalho significativo com leitura e escrita. Deve-se considerar, portanto, que as manifestações linguísticas desviantes podem interferir no processo de apropriação do código escrito, mas que nem sempre irão se manifestar e, por isso, não podem ser consideradas como justificativas para o fracasso escolar. Para isso, torna-se fundamental o conhecimento do sistema linguístico e ortográfico por parte do professor para, assim, ter condições de adotar uma maneira adequada de trabalhar com as necessidades dos alunos.

Entende-se, dessa forma, que as crianças com DF apresentam as mesmas condições de aprendizagem daquelas que não manifestam tais características de fala e, portanto, devem ser encorajadas e estimuladas da mesma forma, para que se sintam confiantes em seu caminho de superação dos desvios e de descoberta da forma escrita da língua.

Percebe-se, nesse sentido, a pertinência de uma aproximação entre os campos da Linguística e da Educação, para que as descobertas feitas especialmente no campo da fonologia e dos DF contribuam para a apropriação do sistema escrito pela criança e, de forma geral, para a melhoria na qualidade de ensino dos alunos.

Diante de tais considerações, a presente pesquisa teve como objetivo identificar e acompanhar, em duas escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, casos de crianças que manifestavam características de desvios fonológicos (DF) em suas falas, observando-se o impacto dessa manifestação linguística no processo de aprendizagem da escrita e no ambiente escolar. Nesse contexto, são evidenciadas especificidades desses desvios, a partir dos quais se apresenta uma proposta de estímulo à consciência fonológica

(CF) para a superação dos DF, considerando o papel do professor alfabetizador nesse processo.

Para tanto, o estudo contou com a formação de dois grupos: o de intervenção e o de acompanhamento. O grupo de intervenção foi composto por oito crianças, entre 6 e 8 anos, que receberam auxílio da pesquisadora em atividades de estimulação da consciência fonológica com palavras-alvo que continham fonemas e estruturas silábicas desviantes em sua fala, durante sete encontros de intervenção. O grupo de acompanhamento, por sua vez, era formado por quatro crianças, entre 8 e 11 anos, que não receberam qualquer tipo de estimulação durante o período observado. Todas as crianças apresentavam características de DF, como trocas e omissões de fonemas.

Neste cenário, foram traçados para essa pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- mostrar a importância do estímulo à consciência fonológica das crianças como forma de auxílio na superação dos processos fonológicos desviantes observados na fala e na escrita;
- apresentar um instrumento que possa ser utilizado pelos professores em sala de aula na busca pelo progresso na fala e na escrita de todos os alunos;
- colaborar com a formação continuada de professores, promovendo aos docentes acesso aos estudos e conhecimentos produzidos nas universidades acerca da aquisição e aprendizagem da língua oral e escrita;

Salienta-se que, durante esse trabalho, o uso do termo *intervenção* não é visto como a “cura” para o problema apresentado pelo aluno, mas sim como uma proposta de prática pedagógica que o auxilie em suas necessidades, levando em consideração a produção oral do fonema, a representação gráfica das letras e também o desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse sentido, o termo refere-se a um momento em que se dispensa maior atenção ao aluno, focando-se na estimulação de habilidades e/ou sons que possam contribuir para a evolução do sistema linguístico da criança.

Da mesma forma, o instrumento elaborado, intitulado Fonodado, por constituir-se de um jogo de dados com figuras que estimulam a CF, fonemas e estruturas silábicas, é considerado uma atividade pedagógica para o professor utilizar em sala de aula. Não se constitui, portanto, de um instrumento rígido e acabado, mas sim de uma ideia que pode facilmente ser adaptada pelo docente, levando em consideração as características individuais

de cada criança ou de cada turma. Nesse sentido, a atenção do professor para a fala e a escrita de seus alunos torna-se imprescindível para a adaptação e para o uso do instrumento.

Acredita-se, portanto, que o conhecimento mais acurado do professor sobre as relações entre linguagem oral e escrita e sobre o funcionamento do sistema ortográfico do Português Brasileiro (PB) é fundamental para uma prática pedagógica adequada às necessidades dos alunos, especialmente para que possa intervir de forma apropriada para a melhoria do processo de aprendizagem em leitura e escrita e para a superação dos DF observados na fala de seus estudantes.

Os dados obtidos com o presente estudo são apresentados em 7 Capítulos, considerando-se esta introdução. O Capítulo 2 traz a revisão bibliográfica das principais teorias e conceitos pertinentes ao desenvolvimento do estudo, abarcando temas como aquisição da fonologia, aprendizagem da escrita e conceitos referentes aos desvios fonológicos e à consciência fonológica. No Capítulo 3, apresenta-se a Metodologia do estudo, descrevendo-se os passos realizados para a coleta de dados, bem como os espaços onde realizou-se a pesquisa e os sujeitos investigados. A seguir, o Capítulo 4 é destinado à apresentação do instrumento elaborado, o jogo Fonodado. No Capítulo 5, faz-se a descrição de todas as coletas realizadas, que conta com entrevistas com as professoras das duas escolas participantes e a caracterização dos dados de fala e escrita dos *corpora* do estudo. No Capítulo 6, é apresentada uma discussão dos resultados obtidos com a pesquisa, trazendo-se também as implicações do estudo para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Por fim, o Capítulo 7, intitulado Considerações Finais, traça um panorama geral dos resultados do trabalho, além de apontar as limitações do estudo e indicar campos para futuras pesquisas.

Em sequência à estrutura apresentada, tem-se a seguir o Capítulo 2, destinado à Fundamentação Teórica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se uma breve reflexão sobre a aquisição da linguagem e da fonologia, relacionando-as com o processo de aprendizagem da escrita. Também são tecidas considerações sobre desvio fonológico e consciência fonológica, temas centrais desse estudo.

2.1 Aquisição da Fonologia

A aquisição de uma língua é, ainda hoje, assunto que fascina leigos e estudiosos da área. O fato de uma criança, aos dois ou três anos de idade, já fazer uso produtivo de sua língua, expressando suas vontades e descobertas, provoca o interesse na questão de como essa língua é adquirida. Apesar das inúmeras pesquisas realizadas neste campo, ainda não se chegou a um consenso de como as crianças aprendem, e cada vez mais as teorias vêm investindo na busca por uma resposta a este questionamento.

A aquisição da linguagem concentra grande parte de suas pesquisas na aquisição da fonologia, a fim de determinar a forma como os sons são aprendidos e organizados pela criança nas diferentes línguas do mundo. A fonologia, portanto, consiste no estudo da organização sistemática dos sons em cada língua, ou seja, o conjunto de segmentos consonantais e vocálicos que se combinam em um número finito de possibilidades, originando as sílabas e as palavras.

Conforme Lowe (1996), são objetivos da fonologia descrever os padrões de som das línguas e a organização desses sons na mente, observando como as línguas diferem-se entre si nessa organização, além de delinear os universais linguísticos – propriedades comuns aos diversos sistemas de som das línguas do mundo.

Dessa forma, o sistema fonológico de uma língua é formado pelo conjunto de sons da fala que contrastam entre si, os fonemas. A aquisição da fonologia de uma língua, então, implica o aprendizado dos sons que são contrastivos nessa língua, das estruturas silábicas permitidas, dos sons e sequência de sons permitidas em cada sílaba e ainda de onde fica o acento em cada palavra (MOTA, 1996).

De acordo com Lamprecht (2004), a fonologia é adquirida pelas crianças de forma gradual, iniciando pela aquisição de fonemas e sílabas menos complexas até a estabilização na produção de estruturas mais complexas. Entretanto, salienta-se que nem todos os sons produzidos pelas crianças integram seu sistema fonológico, ou seja, a capacidade de emissão

dos sons não significa a organização desses sons conforme o sistema fonológico da língua. É o que ocorre quando existe algum distúrbio na aquisição da linguagem, tanto em crianças que apresentam alguma desordem orgânica determinada quanto naquelas que manifestam *desvio fonológico evolutivo*, ou seja, uma perturbação no nível da organização linguística, afetando os sons da fala que funcionam como unidades contrastivas (GRUNWELL, 1981; YAVAS, 1988; LAMPRECHT, 1990).

Durante o percurso de aquisição fonológica, a criança percorre diferentes estágios, que mostram sua evolução nesse processo, demonstrando certos padrões de desenvolvimento. Entretanto, devem-se considerar as diferenças individuais existentes entre as crianças que, segundo Lamprecht (2004), constituem-se não apenas na idade, mas também no ritmo de superação dos processos.

Matzenauer (1990) salienta que as crianças têm um papel ativo no processo de aquisição, utilizando estratégias diversas para alcançar o sistema fonológico do adulto na comunidade em que estão inseridas. Muitas mudanças podem ser observadas no sistema linguístico dessas crianças desde o início da aquisição, quando o número de segmentos que possuem em seu sistema fonológico é bastante restrito, até o final do processo, quando fazem uso de estruturas bastante complexas. De acordo com Yavas (1988, p. 8), o curso de aquisição da linguagem apresenta pelo menos três estágios comuns a todas as crianças, classificados em:

1º – estágio pré-linguístico (de 0:1 até 1:0): é a fase do balbúcio, onde ainda não existe uma relação entre som e seu significado. Nessa etapa, entretanto, as crianças produzem as primeiras combinações de vogais e consoantes que irão formar sílabas CV licenciadas em sua língua materna.

2º – estágio da fonologia das 50 primeiras palavras (de 1:0 a 1:6): neste segundo estágio, inicia-se uma relação entre som e significado, mas ainda existe uma falta de sistematicidade de regras, padrões e contrastes, uma vez que as crianças tendem a usar palavras como unidades inteiras.

3º – estágio de desenvolvimento fonêmico (de 1:6 a 4:0): nesta fase, há a estabilidade entre o som produzido e o padrão da língua-alvo, sendo a fase mais explorada em pesquisas sobre a aquisição da fonologia.

Durante os estágios mencionados, a criança adquire os sons que fazem parte do inventário fonético de sua língua, combinando os segmentos para formar palavras. Esse processo inicia por segmentos mais simples, como CV e V, até que os aprendizes sejam capazes de produzir sílabas mais complexas, como CCV e CVC. A ordem de aquisição dos fonemas e das estruturas silábicas, de acordo com a literatura da área, é abordada a seguir.

2.1.1 Ordem de Aquisição dos Fonemas e das Estruturas Silábicas

O sistema fonológico do Português Brasileiro (PB) é formado por 19 consoantes (/p,b,t,d,k,g,f,v,s,z,ʃ,ʒ,m,n,ŋ,ɲ,ɳ,ɽ,ʁ,ʕ/) e por 7 vogais (/a,e,ɛ,i,o,u/), que se organizam em sílabas. Diversas pesquisas em aquisição fonológica têm se dedicado a descrever a ordem de aquisição dos fonemas e das estruturas silábicas, com o intuito de contribuir para a descrição da fonologia do PB. Embora as pesquisas apresentem metodologias diversas, a idade de aquisição é bastante similar, divergindo, em alguns casos, com diferenças não significativas relacionadas a dois ou três meses na estabilização dos segmentos.

Conforme Bonilha (2004), os primeiros segmentos adquiridos pela criança são os vocálicos, iniciando-se pela vogal /a/, com 1:1. As vogais /i/ e /u/ são adquiridas por volta de 1:2, enquanto as vogais /e/ e /o/ são adquiridas com 1:3. A vogal /ɔ/ é adquirida com 1:6, e a vogal /ɛ/ estabiliza-se por volta de 1:7. Até 1 ano e oito meses, portanto, todo o sistema vocálico encontra-se estabilizado nas produções da criança.

Com relação às consoantes, Freitas (2004) aponta as plosivas e as nasais como os primeiros segmentos adquiridos pelas crianças com desenvolvimento fonológico considerado normal, estando estabilizados no sistema do aprendiz antes dos 2 anos de idade. Conforme a autora, as plosivas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ e as nasais /m/ e /n/ são adquiridas entre 1:6 e 1:8, enquanto /ŋ/ pode ser adquirida um pouco mais tarde. A seguinte ordem de aquisição das plosivas é sugerida pela autora, levando-se em consideração três momentos distintos: /p/; /t/; /k/ > /p/; /b/; /t/; /d/; /k/ > /p/; /b/; /t/; /d/; /k/; /g/.

De acordo com a literatura, as fricativas seguem as plosivas e as nasais na ordem de aquisição. Conforme Lamprecht (2004), a ordem de aquisição das fricativas é a seguinte: labiais /v/ e /f/ > coronais /z/ e /s/ > coronais /ʃ/ e /ʒ/. Oliveira (2002), que estudou a aquisição das fricativas por 96 crianças entre 1:0 e 7:1, constatou que o fonema /v/ é adquirido a partir de 1:8, e o fonema /f/ estabiliza-se no sistema fonológico da criança a partir de 1:9. O segmento /ʃ/ é adquirido por volta de 2:6, e /ʒ/ aos 2:10. Quanto à posição na palavra, para os fonemas /f/, /v/ e /ʒ/, a posição de *onset*² medial (início de sílaba dentro da palavra) foi a que se mostrou mais favorável à produção correta, enquanto, para /ʃ/, a posição facilitadora à produção foi o *onset* absoluto (início de sílaba em início de palavra).

A classe das consoantes líquidas, que incluem o grupo das laterais /l/ e /ʎ/ e das não

²O *onset* corresponde ao ataque ou a primeira consoante da sílaba. Podem-se obter mais informações sobre a nomenclatura utilizada na seção 2.3.

laterais /r/ e /ʁ/, é a mais tardiamente adquirida pela criança, além da que mais evidencia processos fonológicos durante a aquisição. Mezzomo e Ribas (2004) sugerem que a aquisição das líquidas no PB acontece de maneira intercalada entre as líquidas laterais e não laterais. A primeira a se estabilizar é /r/, aos 3 anos, seguida de /ʁ/, aos 3:4, e de /l/, aos 4 anos de idade. As autoras indicam que a última líquida a se estabilizar no sistema fonológico da criança é /r/, por volta dos 4:2.

Destaca-se, ainda, que os estudos em aquisição fonológica do PB indicam a estabilização da classe das líquidas relacionada a aspectos como posição do segmento na palavra: em *onset* simples inicial, como na palavra *laranja*, por exemplo, /r/ é adquirida por volta dos 2:8, mas em *onset* simples medial, como em *colete*, só terá estabilização por volta dos 3:0 (OLIVEIRA *et. al*, 2004). De modo geral, as pesquisas apontam para a aquisição das líquidas laterais antes das não laterais (MEZZOMO e RIBAS, 2004; WERTZNER, 2000; MIRANDA, 1998) e para a estabilização desses segmentos em *onset* silábico complexo (sílabas CCV, como em *cravo*) somente por volta dos cinco anos de idade (LAMPRECHT, 1993; MAGALHÃES, 2000; ÁVILA, 2000; RIBAS, 2004).

A aquisição dos fonemas da língua, de modo geral, está bastante relacionada à sua posição dentro da sílaba, ou seja, muitas vezes a criança consegue produzir determinado som em uma sílaba CV, mas não o realiza em uma estrutura CCV. Lamprecht (2004) aponta a seguinte ordem de aquisição das estruturas silábicas: V, CV > CVV > CVC > CCV.

Corroborando com estes dados, Bonilha (2003), em estudo com 23 crianças entre 1:0 e 1:5, evidenciou que as estruturas silábicas CV e V estão adquiridas desde as faixas etárias iniciais, apresentando um índice de produção correta superior a 80%.

Lowe (1996), por sua vez, afirma que as sílabas CV, VC e CVC estão adquiridas pelo aprendiz na fase das 50 primeiras palavras, que abrange o período que vai do primeiro enunciado significativo, aproximadamente aos 12 meses de idade, até o momento em que a criança começa a unir duas palavras, aproximadamente aos 18 meses. Segundo o autor, algumas crianças já apresentam a sílaba CVC desde o início desse estágio, porém, para outros aprendizes, esta estrutura só aparece mais tarde, e não constitui uma parte significativa da fonologia da criança até depois do estágio das 50 palavras.

É consenso na literatura, entretanto, que a estrutura silábica CCV é a última a ser adquirida pela criança, estabilizando-se por volta dos 5 anos de idade (MAGALHÃES, 2000; ÁVILA, 2000; RIBAS, 2004; STAUDT, 2008). Em função da dificuldade encontrada pela criança na produção na sílaba complexa, diversas estratégias de evitação da sequência de duas

consoantes são utilizadas, configurando o uso de diferentes processos fonológicos, explicitados na seção 2.2.1. Antes, faz-se necessária a retomada de algumas das principais teorias fonológicas que embasam as pesquisas na área, a fim de tornar mais compreensível o entendimento sobre a aquisição fonológica considerada normal e com desvios, bem como a nomenclatura utilizada para descrever os processos encontrados durante esse percurso.

2.2 Teorias Fonológicas

Com o intuito de explicar o funcionamento das línguas, surgiram diversas correntes teóricas, entre as quais se destacam a Fonologia Natural, a Teoria Gerativa Clássica, a Fonologia Autossegmental, a Geometria de Traços e a Teoria da Otimidade. A seguir, são abordados, de forma geral, os pressupostos de cada uma dessas correntes teóricas, cujos preceitos contribuíram para o melhor conhecimento do processo de aquisição da fonologia, embasando as escolhas tomadas nesse estudo durante a criação do instrumento de intervenção apresentado no Capítulo 4.

2.2.1 Fonologia Natural

A Fonologia Natural, iniciada por Stampe (1969, 1973), parte do segmento como unidade básica. A aquisição fonológica é explicitada a partir da noção de processo fonológico, ou seja, postula que a criança tem em sua mente algumas operações inatas, aplicadas sempre que se depara com um alvo que ainda não é capaz de produzir. Esses processos, portanto, atuam nos padrões de fala com o objetivo de facilitá-la. Quando não conseguem realizar um determinado som, portanto, as crianças fazem uso de diferentes estratégias que as permitam produzir esse som de maneira semelhante ou ainda evitá-lo. Essas estratégias, denominadas por Stampe (1969) como *processos fonológicos*, são comuns a todas as crianças em fase de aquisição da linguagem.

De acordo com Stampe (1969), os processos fonológicos correspondem à substituição de uma classe ou sequência de sons por outra idêntica, a fim de sanar uma dificuldade apresentada pelo indivíduo na produção de determinada estrutura ou segmento. Em outras palavras, os processos fonológicos seriam simplificações de articulações mais complexas, utilizadas pela criança durante todo o seu percurso de aquisição da língua.

Stampe (1973) salienta que essa troca sistemática de um som por outro (ou um

grupo de sons por outro) é motivada, principalmente, por causa de características físicas da fala. O autor destaca ainda que esses processos são inatos, naturais e universais, ou seja, todas as crianças, nos momentos iniciais da aquisição, enfrentam tais obstáculos e fazem uso dessas estratégias.

Dessa forma, de acordo com os pressupostos da teoria, produções como [ˈbasu] e [bisiˈkɛta], para os alvos *braço* e *bicicleta*, seriam explicadas como decorrentes da aplicação do processo fonológico de redução do encontro consonantal, utilizado para evitar a produção da sílaba complexa CCV.

Conforme Matzenauer (2003), a partir dessas generalizações, era-se capaz de evidenciar o sistema infantil em cada etapa de seu desenvolvimento, assim como o funcionamento da gramática de uma criança com desvio fonológico.

No entanto, esse modelo teórico podia estabelecer generalizações muito amplas, colocando em um mesmo processo fenômenos que, observados a partir da perspectiva de traços distintivos, não funcionam na fonologia da criança como parte da mesma classe natural. Consideram-se, como exemplo, as produções [ˈvidu], [ˈviduru] e [ˈviridu], para o alvo *vidro*. Mesmo sabendo que as três formas foram realizadas pela mesma criança, o linguista, com base na Teoria da Fonologia Natural, precisaria categorizar cada produção como um processo fonológico distinto: redução do encontro consonantal, epêntese e metátese, respectivamente. O modelo teórico não permitia, portanto, mostrar que os três processos estavam sendo aplicados com a mesma finalidade – para evitar a sequência de duas consoantes.

A contribuição da Fonologia Natural com a noção de processo fonológico, entretanto, foi de grande valia para a explicação dos fenômenos de redução e substituição realizados pela criança durante o processo de aquisição da linguagem, sendo o termo utilizado na área em diferentes teorias. Segundo Yavas *et al.* (1991), os processos fonológicos são importantes nas pesquisas da área, pois constituem um instrumento válido e confiável de análise, dando subsídios para a descrição da fonologia com e sem desvios.

Em geral, a literatura aponta para diversos processos fonológicos ocorrendo durante a aquisição da linguagem. De acordo com Yavas *et al.* (1991) e Mota *et al.* (2001), os processos fonológicos podem ser divididos em processos de estruturação silábica e processos de substituição. Baseando-se nos estudos de Yavas *et al.* (1991), Bonilha (2003) e Ribas (2004), entre outros autores, destacam, conforme indicados a seguir, os principais processos fonológicos descritos na literatura durante o processo de aquisição fonológica do PB.

2.2.1.1 Processos de Estruturação Silábica

Os processos de estruturação silábica são aqueles que descrevem mudanças de som que afetam a sílaba na produção de uma palavra-alvo pela criança. Os principais processos de estruturação silábica descritos na literatura são os seguintes:

1) *Redução do encontro consonantal*: esse processo consiste na simplificação do *onset* silábico complexo, geralmente realizada pelo apagamento da segunda consoante que constitui a sílaba CCV. Como exemplo, pode-se citar a produção [ˈbuʃa], para o alvo *bruxa*, na qual se observa o apagamento da líquida não lateral /r/.

2) *Apagamento da sílaba átona*: nesse processo, uma ou mais sílabas da palavra, geralmente polissilábica, é (são) apagada(s), mantendo-se a sílaba mais forte, como no exemplo [biˈkɫa], para *bicicleta*.

3) *Apagamento de consoante final*: consiste no apagamento de uma consoante em final de sílaba, de modo que a sílaba termine na vogal, como em [boboˈleta] e [iˈtela], para as formas *borboleta* e *estrela*, nas quais /r/ e /s/ são apagados da sílaba CVC, formando sílabas CV.

4) *Apagamento de líquida intervocálica*: é o apagamento de uma consoante líquida que ocorre entre duas vogais, como o apagamento de /l/ na produção [vɛˈiːa], para o alvo *velinha*.

5) *Apagamento de líquida inicial*: consiste no apagamento da consoante líquida em início de sílaba. Cita-se como exemplo a produção da palavra *rabo*, realizada como [ˈabu].

6) *Metátese*: esse processo caracteriza-se pela reordenação dos sons dentro da mesma palavra, havendo uma mudança de lugar de um determinado fone dentro da mesma sílaba ou em sílabas diferentes. A produção [paˈtreˈleɾa], para o alvo *prateleira*, mostra a mudança de lugar do fonema /r/ para a sílaba posterior; em [ˈbuʃa], para *bruxa*, há a reordenação dos sons dentro da mesma sílaba.

7) *Epêntese*: a epêntese consiste na inserção de um segmento na sílaba, especialmente de uma vogal entre duas consoantes, como em [guˈruːda], para *gruda*. Neste exemplo, a vogal epentética /u/ desfaz o encontro consonantal, transformando uma sílaba complexa CCV em uma estrutura mais simples, CV.

2.2.1.2 Processos de Substituição

Os processos de substituição envolvem uma mudança entre classes de sons, os quais

são substituídos por outros. Os nomes desses processos geralmente refletem a classe de sons que está sendo substituída. São eles:

1) *Dessonorização*: é a produção das plosivas, fricativas ou africadas sonoras como surdas, como se percebe na substituição da plosiva sonora /b/ por seu par surdo, /p/, na produção [ˈzɛpa], em lugar de *zebra*.

2) *Anteriorização*: é a substituição de uma consoante palatal ou velar por uma alveolar ou labial. Como exemplo, cita-se a produção da palavra *bruxa*, realizada como [ˈbusa]. A palatal /ʃ/, neste caso, é substituída pela alveolar /s/, realizada mais à frente no trato vocal.

3) *Posteriorização*: é a substituição de uma consoante labiodental, dental ou alveolar por uma palato-alveolar ou velar, como ocorre em [ˈsolw], para a palavra *sol*.

4) *Substituição da líquida*: esse processo consiste na troca de uma consoante líquida por outra, como na produção [ˈlabul] para o alvo *rabo*, em que a líquida não lateral é substituída pela lateral /l/.

5) *Semivocalização da líquida*: é a substituição de uma consoante líquida por uma semivogal. Como exemplo, tem-se a produção [ˈtartaʊga] para o alvo *tartaruga*, na qual se percebe troca da líquida /r/ pela semivogal /j/.

6) *Plosivização*: é a substituição de uma consoante fricativa ou africada por uma consoante plosiva. Em [ˈbaka], para *vaca*, nota-se a ocorrência desse processo, com substituição de /v/ por /b/.

7) *Assimilação*: esse processo consiste na substituição de um som por influência de outro que se encontra na mesma palavra ou sílaba. Esta influência torna o som igual ou parecido àquele que provocou a assimilação. É o que ocorre com a palavra *corneta*, produzida [ˈkɔnɛta]. Nesse exemplo, o fonema /k/ é influenciado pelo som /t/ da última sílaba da palavra, havendo, então, a assimilação.

8) *Sonorização pré-vocálica*: é a realização de consoantes plosivas, fricativas ou africadas surdas como sonoras antes de um som vocálico, como no exemplo [ˈgõnvuˈzãw], para a forma *confusão*, em que /k/, consoante surda, é realizada como /g/, seu par sonoro. Da mesma forma, ocorre a substituição entre os pares surdo e sonoro /l/ e /v/.

De acordo com Othero (2005), os processos fonológicos aqui descritos costumam ocorrer entre as idades de 12 e 48 meses. Porém, levando-se em consideração as diferenças individuais entre as crianças, alguns desses processos podem estender-se até a idade de 5 anos. A não superação dentro da idade esperada pode configurar o que se chama de *desvio fonológico*, como será abordado na seção 2.4.

Apesar da grande contribuição da Fonologia Natural para os estudos em aquisição da linguagem, as propostas baseadas na unidade *traço fonológico*, descritas brevemente a seguir, tornaram-se mais difundidas na explicação do desenvolvimento fonológico considerado normal e com desvios.

2.2.2 Teoria Gerativa Clássica

A partir da Teoria Gerativa Clássica, proposta por Chomsky e Halle (1968), as análises fonológicas passaram a utilizar como unidade mínima os traços distintivos. Assim, cada fonema é representado por uma matriz de traços distintivos que o caracteriza. Segundo Matzenauer (2004, p.41), traços distintivos são “propriedades mínimas, de caráter acústico ou articulatorio”, que fazem parte da composição de um som.

A partir do conceito de traço distintivo, foi possível agrupar os segmentos em classes naturais e verificar que aqueles que integram uma mesma classe apresentam um funcionamento muito semelhante.

Chomsky e Halle (1968) trabalhavam com a noção de regras fonológicas, segundo a qual se assume que, na passagem do nível fonológico para o nível fonético, há a atuação de regras que podem apagar, inserir ou mudar os sons em determinados contextos. Assim, quando a criança produz [pa'patol] para a palavra *sapato*, por exemplo, entende-se, conforme o modelo teórico, que ocorre uma cópia de traços de um segmento para outro (MATZENAUER, 2004, p.42).

Esse modelo teórico propõe a representação dos segmentos em colunas ou matrizes de traços distintivos binários, dispostos de forma linear, conforme mostra a Figura 1.

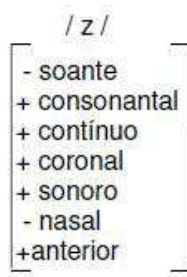


Figura 1 – Representação linear de /z/.
Fonte: Fronza (1999).

De acordo com a Figura 1, as estruturas fonológicas constituíam-se em uma sequência de segmentos representados por matrizes de traços distintos, formando cadeias

lineares. Os traços, por sua vez, eram construídos como unidades psicológicas e definidos em termos de padrões específicos de realização acústica e articulatória, proporcionando a ligação entre a representação cognitiva da fala e sua manifestação física.

Através das configurações dos traços, então, os segmentos são caracterizados, sendo possível demonstrar as diferenças e semelhanças entre eles, determinar classes naturais, demonstrar a naturalidade dos processos fonológicos e formalizá-los através das regras fonológicas.

Os processos fonológicos, dessa forma, foram representados na forma de regras de reescritura e respeitavam um ordenamento serial. Conforme Kager (1999), a teoria não impunha limite a regras possíveis ou a interações possíveis entre regras, não sendo prevista nenhuma relação implicacional entre os traços distintivos.

O objetivo principal do modelo era descrever os princípios universais que compõem os sistemas de sons, visando estabelecer o funcionamento da Gramática Universal (GU). Para isso, demonstra as generalizações que ocorrem nas línguas através dos processos fonológicos, que mostram as alternâncias segmentais. Esses ocorrem pela aplicação de regras que gerarão novas estruturas e relacionarão a forma subjacente às fonéticas, mudando os valores dos traços distintivos das representações subjacentes.

Conforme Matzenauer (2001), a teoria fonológica baseada nos traços distintivos permitiu estabelecer classes naturais de segmentos e, dessa forma, constatar que as regras fonológicas são aplicadas a classes de segmentos foneticamente relacionadas e não a qualquer classe arbitrária de segmentos. Entretanto, nessa análise da fala como uma combinação linear de segmentos ou conjuntos de traços distintivos, com uma relação de um para um entre segmento e matrizes de traços, o apagamento de um segmento determina o desaparecimento de toda a matriz de traços que o caracteriza. Dessa forma, a inexistência de qualquer critério de hierarquia entre os traços nesse modelo estimulou o surgimento de novas propostas, que sugeriam modelos não lineares para descrever os segmentos.

2.2.3 Fonologia Autossegmental e a Geometria de Traços

A partir da Fonologia Autossegmental (GOLDSMITH, 1976), alguns fenômenos fonológicos que não eram tratados adequadamente pela Teoria Gerativa Clássica passaram a ser analisados sob outras perspectivas. O grande mérito do modelo Autossegmental foi a incorporação da sílaba à teoria. No modelo gerativo, a sílaba era tratada como um traço [+silábico] atribuído a um segmento. Esse tipo de análise,entretanto, era insuficiente e não

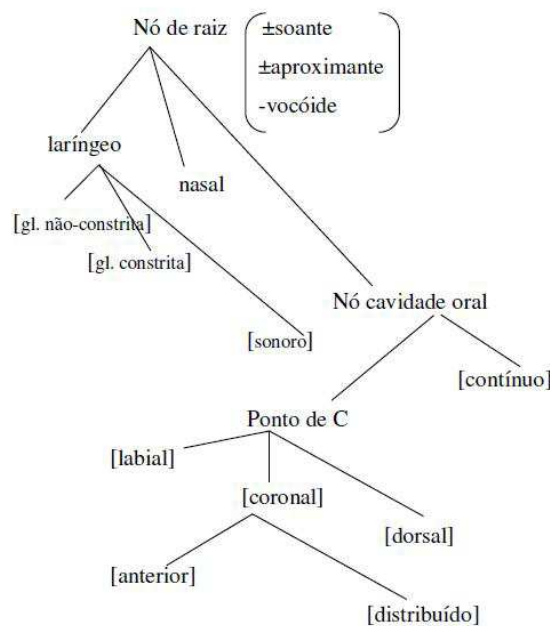
conseguiu dar conta de diversos fenômenos relativos à sílaba, tornando-se necessário introduzir unidades maiores que o segmento.

Na Teoria Autossegmental, portanto, a sílaba adquiriu status fonológico. Os segmentos passaram a ser considerados como um conjunto que possui uma estrutura interna organizada hierarquicamente, e não mais apenas um conjunto desorganizado de traços. Com isso, as regras fonológicas passam a expressar que o seu alvo pode ser tanto o segmento quanto um determinado traço (ou uma parte do conjunto de traços) desse segmento. A partir desse entendimento, os segmentos são analisados como um conjunto de traços organizados hierarquicamente em *tiers* (camadas).

Com base nessa perspectiva teórica, Clements e Hume (1995) propõem a teoria da Geometria de Traços, na qual os segmentos são representados por nós hierarquicamente ordenados. Os autores enfatizam que o modelo proposto é baseado na constrição, uma vez que qualquer segmento produzido na cavidade oral tem uma constrição característica, definida por dois parâmetros principais: grau e lugar de constrição.

A representação dos segmentos consonantais e vocálicos é prevista pela Geometria de Traços, conforme a Figura 2:

(a) consoantes



(b) vogais

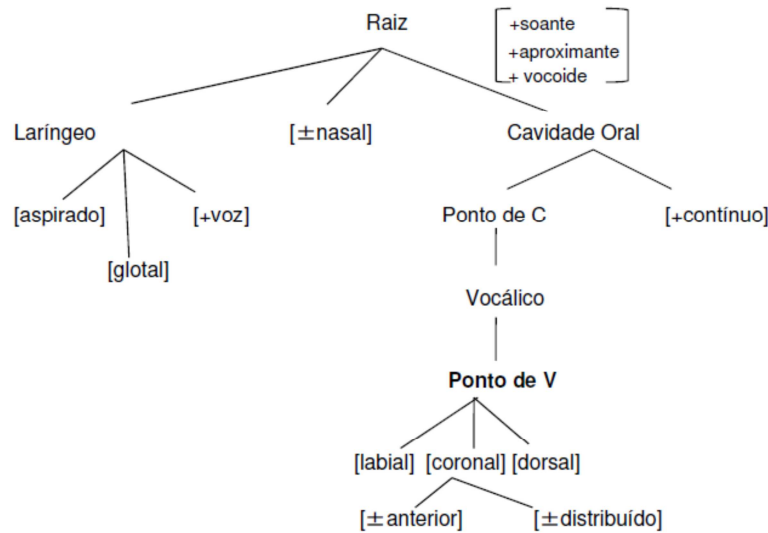


Figura 2 – Representação interna das consoantes e das vogais.

Fonte: Blanco-Dutra, 2009.

Com base na Figura 2, para as consoantes, o traço [±contínuo] representa o grau de constrição, enquanto o lugar de constrição aparece na árvore como Ponto de C. Para as vogais, o grau de constrição é representado pelo nó de abertura, enquanto o lugar de constrição aparece como Ponto de V. Os dois constituintes, Ponto de C e Ponto de V, dispõem-se em diferentes *tiers*.

A partir desse modelo teórico, então, pode-se admitir que a criança vai construindo sua fonologia através da ligação gradativa de traços fonológicos à estrutura interna dos sons da sua língua. Conforme Matzenauer (2001), isso ocorre sem implicar a complexa operação de desassociar autossegmentos para depois ligar novos autossegmentos à estrutura do som e sem pressupor que a criança possua na estrutura subjacente, desde o início do processo de aquisição da linguagem, um sistema fonológico idêntico ao alvo a ser atingido. A autora salienta que, na aquisição gradativa dos *tiers* que compõem o segmento, há uma tendência, no início do processo de aquisição, para o emprego de certas estruturas, e não de determinados traços isoladamente. Essa tendência origina-se das relações implicacionais que caracterizam classes de sons da língua, as quais podem ser explicadas a partir da própria geometria dos segmentos.

A Geometria de Traços é, ainda hoje, muito utilizada nos estudos em aquisição fonológica normal e com desvios, tendo gerado também novas propostas, como o Modelo Implicacional de Complexidade de Traços (M.I.C.T.), apresentado por Mota (1996) e posteriormente confirmado por Rangel (1998) e Keske-Soares (2001), e o Modelo Padrão de

Aquisição de Contrastes, proposto por Lazzarotto-Volcão (2009). O estudo da Teoria Autossegmental e a elaboração desses modelos permitiram definir os possíveis caminhos percorridos pelas crianças para alcançarem a aquisição dos segmentos no PB, salientando as diferenças entre o desenvolvimento fonológico normal e o desviante.

2.2.4 Teoria da Otimidade

Proposta por Prince e Smolensky (1993) e por McCarthy e Prince (1993), a Teoria da Otimidade (TO) tem sido aplicada em diversos estudos linguísticos nos últimos anos, especialmente na área da fonologia. Conforme os autores citados, a TO é baseada no modelo gerativo, propondo a existência de uma Gramática Universal, que comporta as propriedades universais das línguas. Entretanto, difere-se da proposta gerativa, segundo a qual a GU contém *regras* aplicáveis a cada língua, por operar com *restrições*. A GU proposta pela Teoria da Otimidade, portanto, é composta de restrições, que são violáveis, e cujo ordenamento constitui os diferentes sistemas linguísticos existentes. A diferença entre as línguas, então, está na forma como essas restrições são ranqueadas. Desse modo, adquirir uma língua, de acordo com a TO, significa adquirir o ranqueamento de restrições que a caracteriza.

Outra diferença da TO que merece consideração é o fato de que, para essa teoria, a linguagem é processada em paralelo, e não de forma serial, como pressupõem os modelos anteriores. Isso ocorre porque, a partir de um *input* (um estímulo recebido), uma série de candidatos a *output* (dados de produção) são analisados simultaneamente, para que então seja escolhida a forma ideal de *output*, acompanhando Bonilha (2000, p. 11).

A Teoria da Otimidade pressupõe uma relação entre *input* e *output*, mediada através dos mecanismos que compõem a GU: CON (*constraints*), que representa o conjunto de restrições compartilhado pelas gramáticas das diferentes línguas; GEN (*generator*), que cria os possíveis candidatos a *output*; e EVAL (*evaluator*), que avalia, a partir da hierarquia de restrições, o candidato ótimo dentre os candidatos produzidos por GEN.

A partir de um *input*, GEN criará os candidatos possíveis a *output*. Segundo McCarthy e Prince (1993), GEN pode gerar qualquer tipo de candidato para um determinado *input*, mas todas as formas geradas devem obedecer aos princípios de boa-formação, sendo linguisticamente possíveis, pois a forma de *input* deve estar contida em todos os candidatos a *output*. Quanto à geração de candidatos, Tesar e Smolensky (2000) afirmam que GEN possui uma capacidade infinita de geração, mas isso não significa que os candidatos sejam

infinitamente produzidos; esta capacidade infinita de produção está também relacionada à produção de estruturas vazias, que são recusadas no sistema linguístico pela atuação das Restrições de Fidelidade.

A partir dos candidatos gerados por GEN, EVAL, responsável pela escolha do candidato ótimo, usará o conjunto de restrições CON para avaliar todos os candidatos a *output*, escolhendo aquele que viola minimamente as restrições do ranqueamento em questão. É com base na violação de restrições que estão mais baixas na hierarquia da língua que um *output* é considerado ótimo entre todos os candidatos providenciados por GEN.

A TO tem sido amplamente aplicada a estudos fonológicos no Brasil, inclusive àqueles que investigam DF, dentre os quais se destacam Bonilha (2000; 2005), Lazzarotto-Volcão (2005) e Redmer (2007), entre outras pesquisas.

2.3 Teorias da Sílabas

A seguir, serão tecidas algumas considerações sobre as teorias que tratam da estrutura silábica, em especial a Teoria Métrica, tendo em vista que os dados apresentados nesse trabalho retomam diversos pressupostos dessa corrente teórica.

Somente a partir dos trabalhos de Hooper (1976) e Kahn (1976), a sílaba tem sido considerada como unidade fonológica, pois abrange regras fundamentais para o estudo da fonologia das línguas. Conforme Bisol (1999), a sílaba ocupa uma posição fixa na hierarquia prosódica, sendo importante no domínio e na superação de processos fonológicos.

De acordo com Collischonn (2005), existem basicamente duas teorias sobre a estrutura interna da sílaba: a Teoria Autossegmental, proposta por Kahn (1976), e a Teoria Métrica (SELKIRK, 1982).

Baseado na Teoria Autossegmental, Kahn (1976) formulou uma proposta que pressupõe que a sílaba não tem uma estrutura interna, sendo considerada como um nó(σ) ao qual os segmentos estão ligados diretamente, conforme a Figura 3:

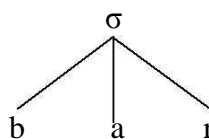


Figura 3 - Representação da Sílaba conforme a Teoria Autossegmental.

Fonte: Adaptado de Collischonn (2005).

A Teoria Métrica, entretanto, defende que a sílaba tem estrutura binária, como pode ser observado na Figura 4, a seguir.

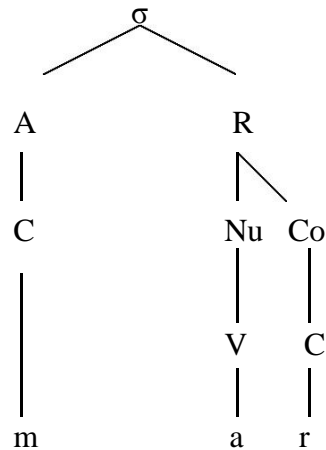


Figura 4 – Representação da Sílaba conforme a Teoria Métrica.
Fonte: Adaptado de Collischonn (2005).

Como se observa na Figura 4, a sílaba é formada por um ataque (A) – ou *onset* – que representa a primeira consoante (C) da sílaba, e por uma rima (R). A rima possui um núcleo (Nu) e uma coda (Co), que constitui a consoante final da sílaba. Nesta estrutura binária, apenas a rima é obrigatória, sendo o núcleo, em PB, sempre representado por uma vogal, e a coda por uma soante ou /s/. O ataque compreende ao máximo dois segmentos, o qual se denomina *onset* ou *ataque complexo*. Como segunda consoante do ataque complexo, apenas /l/ e /r/ são permitidos no PB.

De acordo com Bisol (1999), essa estrutura provê o inventário básico {CV, VC, V, CVC} com o qual se descreve grande parte das línguas do mundo, sendo as estruturas mais complexas, como {CCV, VCC, CCVCC}, daí derivadas.

No PB, conforme Bonilha (2004), os moldes silábicos possíveis são:

V – a

VC – as

VCC – instável

CV – pé

CVC – mar

CVCC – constelação

CCV – brisa
 CCVC – três
 CCVCC – transparente
 VV – eu
 CVV – meu
 CCVV – degrau
 CCVVC – claustro
 VVC – austero
 CVVC - dois

O molde silábico referido acima dá origem a constituintes silábicos com *onset* simples, *onset* complexo, núcleo simples, núcleo complexo, coda simples e coda complexa. Embora seja possível uma estrutura complexa em todos os constituintes da sílaba, não se tem em Português um padrão CCVVCC, em que todos ramifiquem. Para Collischonn (1997), isso não ocorre porque apenas um dos constituintes da rima ramifica – ou núcleo ou coda –, afirmando ser CCVCC a estrutura silábica mais complexa do Português.

Matzenauer (2004) refere que a estrutura silábica predominante no PB é CV (consoante + vogal), considerada não marcada por estar presente em todas as línguas do mundo e por ser de emergência mais precoce no processo de aquisição dos diferentes sistemas linguísticos.

Salienta-se, ainda, a questão da sonoridade referente às sílabas. De acordo com Ladefoged (1993), a sonoridade permite classificar os sons em uma “escala”, sendo propriedade fundamental na constituição de sílabas das línguas do mundo.

Em termos fonéticos, cada sílaba apresenta um pico de sonoridade, sendo possível correlacionar a sonoridade de um segmento à posição que este ocupa no interior da sílaba. Clements (1990) propôs uma Escala de Sonoridade, segundo a qual a sonoridade deve ser entendida a partir do conjunto de quatro traços binários: silábico, vocóide, aproximante e soante. Assim, a soma dos valores positivos ou negativos destes traços determina o valor de sonoridade dos segmentos, como se observa na Figura 5.

O	<	N	<	L	<	G	<	V	
-		-		-		-		+	silábico
-		-		-		+		+	vocóide
-		-		+		+		+	aproximante
-		+		+		+		+	soante
0		1		2		3		4	

Figura 5 – Escala de Sonoridade, conforme Clements (1990).

De acordo com a escala na Figura 5, as obstruintes são as consoantes com menor grau de sonoridade. As nasais são menos soantes que as líquidas, que, por sua vez, têm menos sonoridade que os glides. As vogais, que ocupam a posição mais alta na escala, são as mais soantes.

Dessa forma, Clements (1990) assinala que a sílaba deve obedecer a um Ciclo de Sonoridade, ou seja, deve apresentar uma subida brusca de sonoridade do ataque para o núcleo e decrescer do núcleo para a coda. Este fato explicaria, por exemplo, porque as crianças tendem a apagar a segunda consoante do ataque silábico complexo. Considerando-se, conforme a escala de sonoridade apresentada na Figura 5, que as obstruintes – segmentos que ocupam a primeira consoante no *onset* complexo – possuem grau de sonoridade menor que as líquidas, a criança dá preferência pelo apagamento do segundo elemento, obedecendo, assim, ao princípio de sonoridade. Se a obstruinte fosse apagada em lugar da líquida, a diferença de sonoridade entre este segmento e a vogal que constitui o núcleo da sílaba seria mínima, violando este princípio.

Dessa forma, ao apagar a líquida, tem-se a formação de uma sílaba com sonoridade ideal, mas, ao apagar a obstruinte, isso não ocorre, conforme se observa na Figura 6, tomando como referência a sílaba-alvo /‘pla/.

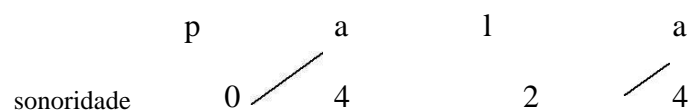


Figura 6 – Apagamento em sílaba CCV conforme Escala de Sonoridade
Fonte: Clements, 1990.

O exemplo citado constitui um dos processos fonológicos mais utilizados pelas crianças em fase de aquisição da linguagem oral, o apagamento da segunda consoante que constitui o ataque complexo. Quando esse processo não é superado até a idade de 5 anos, pode caracterizar a ocorrência de um desvio fonológico, tema abordado na seção seguinte.

2.4 Desvios Fonológicos

Os estudos relacionados às alterações da linguagem passaram por diversas concepções até chegarem ao que hoje se entende por desvios fonológicos (DF).

Inicialmente, dificuldades de fala eram indicadas pelos termos “desordem articulatória funcional”, “distúrbio articulatório funcional” e “atraso de desenvolvimento articulatório”. Isso porque, até a década de 1970, as alterações de fala eram tratadas como um problema articulatório, orgânico e funcional. Esses estudos apontavam, portanto, as limitações motoras e perceptuais como as causas da dificuldade na produção da fala (MOTA, 2001).

De acordo com Lamprecht (2004), até esse período consideravam-se dois tipos de desvios: os causados por disfunções de etiologia conhecida, como as fissuras de lábio e de palato, as lesões no córtex cerebral, a deficiência mental ou auditiva, entre outras; e os de origem não orgânica, conhecidos pelo termo dislalia. A fala com desvios, então, era considerada como o resultado de sons isolados em vez de diferenças fonológicas.

A literatura indica Ingram (1976) como um dos pioneiros nas pesquisas sobre desenvolvimento fonológico normal e com alterações, sendo este o primeiro autor a mencionar a existência de um sistema nos casos de DF. Suas pesquisas envolviam crianças que apresentavam alterações de fala sem uma causa aparente, o que o levou a questionar estudos anteriores que abordavam tais alterações como tendo razões puramente motoras. Dessa forma, passou a tratá-las como dificuldades apresentadas por crianças em estabelecerem de forma adequada o sistema fonológico padrão de sua língua.

A partir de então, o termo *desvio fonológico* tem sido definido como uma desordem linguística que se manifesta pelo uso de padrões anormais no meio falado da linguagem, sendo caracterizado em função de uma produção distinta realizada pela criança em relação às outras de sua faixa etária (GRUNWELL, 1981). Com esta definição, salienta-se que este tipo de dificuldade afeta o nível fonológico da organização linguística e não a mecânica da produção articulatória.

Waterson (1987) destaca que crianças com problemas fonológicos apresentam dificuldades entre suas formas de *output*, que são simplificadas e imprecisas, e as formas de *input* que recebem. Dessa forma, não se pode afirmar que a criança possua dificuldades na percepção de determinado fonema, mas sim que ela não analisou ou categorizou a representação perceptiva de maneira completa.

Grunwell (1990) refere que os desvios podem ser enfocados pelos aspectos fonético, fonológico e evolutivo. A abordagem fonética relaciona-se ao conjunto restrito de sons da

fala, cuja combinação de traços fonéticos e estruturas silábicas é também restrita. O aspecto fonológico refere-se à inadequação da comunicação, uma vez que não há expressão dos contrastes necessários para a distinção do significado. O aspecto evolutivo, por sua vez, relaciona-se ao uso de processos fonológicos normais que se tornam persistentes na fala da criança e/ou aos incomuns e idiossincráticos, que se caracterizam pelo desencontro cronológico entre a fala e a idade da criança. Além disso, a preferência sistemática do aprendiz por um determinado som, que ocorre quando um fone consonantal específico é utilizado em uma grande quantidade de alvos, também caracteriza o aspecto evolutivo dos desvios.

Dessa forma, utiliza-se o termo *desvio fonológico evolutivo* para referir-se a crianças que apresentam dificuldades no aprendizado da linguagem sem a presença de fatores etiológicos conhecidos e/ou detectáveis. Conforme Grunwell (1990), as características que definem os desvios fonológicos evolutivos excluem a presença identificável de qualquer patologia orgânica que afete o sistema de produção da fala e que possa, portanto, ser vista como a causa do problema de pronúncia da criança. Nesse sentido, a autora (op. cit., p. 57) menciona alguns pontos que identificam as crianças com desvio fonológico evolutivo e que indicam um conjunto de sinais facilitadores ao diagnóstico no caso de aquisição fonológica atípica. São eles: a) erros na produção de sons consonantais em fala espontânea; b) idade superior a 4 anos³; c) audição dentro dos padrões de normalidade; d) ausência de alterações fisiológicas ou anatômicas nos mecanismos de produção da fala; e) ausência de alterações neurológicas evidentes; f) habilidades cognitivas normais; g) capacidade de compreender a fala adequada à idade mental; h) linguagem expressiva sem alterações com relação ao léxico e à sintaxe.

De acordo com Mota (2001), entretanto, a ocorrência dessas condições em sua forma original pura é bastante rara, pois muitas das crianças que apresentam, por exemplo, histórico de problemas de audição de natureza leve ou, ainda, déficits cognitivos, também evidenciam diferenças em sua fala de cunho fonológico. Acredita-se, da mesma forma, que a intervenção pedagógico-linguística proposta neste estudo é capaz de auxiliar, também, crianças que apresentam diagnóstico de deficiência intelectual ou outro tipo de déficit cognitivo, para que avancem em seu processo de leitura e escrita.

Lamprecht (2004), por sua vez, caracteriza o DF como um afastamento na produção de determinado som e não como um distúrbio, uma vez que há um sistema, embora

³Estudos mais recentes evidenciam que já é possível identificar a ocorrência de desvios fonológicos em crianças mais novas (MOTA, 2001).

inadequado. Determina-se, assim, que uma criança com DF tem um sistema fonológico diferente do alvo adulto, mas não apresenta problemas físicos, psicológicos ou neurológicos que possam estar relacionados com tal desvio.

Leonard (1997) salienta que o sistema fonológico de crianças com DF assemelha-se ao de crianças menores com desenvolvimento normal, ou seja, os falantes com DF parecem não superar determinados processos comuns à fala de crianças mais jovens. Da mesma forma, Mota (1996) afirma que crianças com DF têm mais semelhanças que diferenças em relação às crianças com desenvolvimento fonológico considerado normal, salientando que o que ocorre, em geral, é um atraso na aquisição fonológica, resultando na persistência de “erros” em uma idade na qual estes não são mais esperados.

Conforme Wertzner e Oliveira (2002), o desvio manifestado na fala apresenta uma etiologia desconhecida, sendo que, por algum motivo, a criança não usa uma ou várias regras fonológicas, e isso se manifesta na omissão ou na substituição de sons ou estruturas silábicas.

Nesse sentido, Grunwell (1997) destaca que os DF podem apresentar as seguintes características em relação ao sistema de sons: a) há uma correspondência sistemática, na maior parte das vezes, entre o sistema do adulto e as realizações da criança; b) há perdas de contrastes fonológicos nas produções das crianças, pois seu sistema fonológico é menor que o do adulto; c) existe a tendência de um único som do sistema da criança substituir diversos alvos adultos, resultando em uma perda múltipla de contrastes fonológicos; d) há uma relação entre as propriedades fonéticas da forma alvo e as propriedades fonéticas da forma realizada pela criança; e) o sistema da criança tende a ser assimétrico e antieconômico em relação à ocorrência de combinações de traços fonéticos.

Em relação às características evolutivas dos desvios fonológicos, Grunwell (1990, p. 60) propõe a seguinte classificação:

- a) *processos normais persistentes*: processos fonológicos normais de simplificação permanecem na fala da criança muito além da idade na qual deveriam ser superados;
- b) *desencontro cronológico*: processos fonológicos iniciais coocorrem com padrões de pronúncia característicos de estágios mais tardios do desenvolvimento;
- c) *processos incomuns/idiossincráticos*: presença de padrões de simplificação raramente encontrados no desenvolvimento normal da fala.
- d) *uso variável de processos*: mais de uma realização é usada para a forma-alvo, tornando as realizações desse alvo pela criança invariáveis e imprevisíveis;

- e) *preferência sistemática de um som*: um único tipo de fone consonantal é utilizado em uma ampla gama de estruturas-alvo diferentes, tendo como consequência a perda de vários contrastes fonológicos.

Além disso, o desvio fonológico pode ser classificado conforme seu grau de severidade, o que traz implicações ao tipo de tratamento fonoaudiológico a ser aplicado. Uma das propostas de classificação do grau de severidade amplamente difundida nas pesquisas da área é a de Shriberg e Kwiatkowsky (1982), que classificaram o desvio fonológico através da análise quantitativa dos dados do sistema fonológico desviante calculando o Percentual de Consoantes Corretas (PCC). Nesta proposta, o número de consoantes produzidas corretamente pelo sujeito é dividido pelo número total de consoantes da amostra. De acordo com o PCC, o desvio fonológico é classificado em: a) severo, quando o PCC é igual ou menor que 50%; b) moderado severo, no qual o PCC corresponde entre 51% e 65%; c) médio moderado, com PCC entre 66% e 85%; d) e médio, com PCC superior a 85%.

Lazzarotto-Volcão (2009), entretanto, explica que essa proposta não considera a natureza fonológica do erro, que traz implicações importantes para o nível de severidade do desvio, dando o mesmo tratamento, por exemplo, para qualquer tipo de substituição, como a de uma líquida por outra líquida ou a de uma líquida por uma plosiva. Outro problema apontado pela autora (op. cit.) nessa classificação refere-se à possibilidade de a criança evitar a produção de palavras que contenham fonemas ainda problemáticos, baixando o número de itens lexicais ainda não adquiridos pela criança e, assim, elevando os índices de PCC.

Nesse contexto, salienta-se a necessidade do uso de uma abordagem qualitativa para a classificação dos desvios, dentre as quais se podem citar as propostas de Grunwell (1997), Keske-Soares (2001) e Lazzarotto-Volcão (2005).

Grunwell (1997) caracterizou os DF em três categorias de desenvolvimento: a) desenvolvimento atrasado, quando a criança apresenta padrões de pronúncia normais, porém a aquisição se dá de forma mais lenta que o esperado; b) desenvolvimento variável, quando a criança utiliza padrões de estágios diferentes do desenvolvimento fonológico, podendo estar alguns deles apropriados para a idade ou não; e c) desenvolvimento diferente, que corresponde ao uso de padrões incomuns e atípicos no desenvolvimento fonológico normal, que podem ser considerados como idiossincráticos.

Keske-Soares (2001), baseando-se em características encontradas nos sistemas fonológicos dos sujeitos estudados em sua pesquisa, propôs a seguinte tipologia para a

classificação dos DF: a) sujeitos com DF com características incomuns, que se referem àqueles cujos sistemas estão bastante defasados em relação ao sistema padrão de crianças mais jovens com desenvolvimento considerado normal, sendo caracterizados por processos incomuns e preferência sistemática por um determinado som; b) sujeitos com DF com características iniciais, cujos sistemas fonológicos são similares aos encontrados no desenvolvimento inicial da aquisição fonológica; c) sujeitos com DF com características atrasadas, cujos sistemas fonológicos evidenciam alterações encontradas no estágio final da aquisição fonológica normal.

Lazarotto-Volcão (2005, p. 60 - 61), por sua vez, sugere uma classificação para os DF baseada no traço distintivo e nas quatro grandes classes de consoantes constitutivas dos sistemas fonológicos das línguas naturais: plosivas, fricativas, nasais e líquidas. Dessa forma, a autora (op. cit.) estabelece três categorias de sistemas consonantais, representantes de três diferentes graus de DF: a) sistemas consonantais com um nível mínimo de contrastes, que representam sistemas contendo apenas segmentos pertencentes às duas primeiras classes a emergirem no processo considerado normal de aquisição da linguagem, as plosivas e as nasais; b) sistemas consonantais com um nível médio de contrastes, que representam sistemas contendo segmentos pertencentes a três grandes classes – plosivas, nasais e líquidas ou fricativas –, podendo apresentar segmentos que mostrem coocorrências de traços definidores de uma quarta classe de segmentos de um determinado ponto de articulação; e c) sistemas consonantais com um nível alto de contrastes, com presença das classes plosivas, nasais, líquidas e fricativas, com possibilidade de mais de um tipo de coocorrência de traços representativa das duas últimas classes a serem adquiridas no processo normal de aquisição da linguagem, as quais são constituídas por consoantes líquidas e fricativas.

A análise do sistema fonológico e fonético da criança é fundamental para o diagnóstico de DF, que é caracterizado pela troca ou omissão de fonemas, comum também no desenvolvimento normal, mas persistente na fala com desvios. Como afirmam Grunwell (1988, 1990) e Stoel-Gammon (1990), na fonologia com desvios, há processos normais persistentes, isto é, processos fonológicos normais na fala de crianças com desenvolvimento fonológico normal que permanecem nos padrões de pronúncia muito além da idade na qual deveriam ser superados. Além disso, Lazarotto-Volcão (2009) atenta para a existência de padrões de pronúncia na gramática de crianças com DF, isto é, há certa regularidade nesse desvio. As crianças com DF, entretanto, apresentam um sistema fonológico incompleto que, conforme Ribas (2006), origina um subsistema dos fonemas e sílabas da língua-alvo.

Em função deste subsistema criado pela criança, a alfabetização pode ser uma tarefa bastante árdua, pois o aprendiz precisa estabelecer relações precisas entre os fonemas da língua-alvo e os grafemas que os representam para ter sucesso nesta empreitada. De acordo com Mendonça (2002), ao apresentarem dificuldades em processar os estímulos sonoros da fala, as crianças poderão também ter dificuldades em segmentar e manipular a estrutura fonológica da linguagem oral, apresentando, conseqüentemente, dificuldades de leitura e escrita.

Como se percebe, a partir do exposto nessa seção, as definições tradicionais dadas aos DF estão carregadas de termos como *erro, formas desviantes ou imprecisas, desordem linguística, dificuldades e alterações*, que categorizam a fala das crianças dentro de um padrão que reforça a dicotomia normalidade/anormalidade. O que o presente estudo quer ressaltar é que, ao ingressar na escola, essa inadequação no sistema fonológico pode refletir-se no processo de alfabetização, gerando também certas formas “desviantes” na produção escrita do aluno ou apresentando barreiras ao seu entendimento e desenvolvimento do código escrito, uma vez que a criança necessita fazer relações grafo-fonológicas para apropriar-se da leitura e da escrita. Essa não correspondência do aluno ao processo de aquisição da escrita, juntamente com sua fala “diferente”, pode tornar-se motivo para que receba rótulos, desconsiderando o conhecimento que possui desse processo e reduzindo-o como sujeito. Dessa forma, o diagnóstico e o uso do termo desvio fonológico podem tornar-se pretextos para que o professor, a escola, a família e a sociedade identifiquem ou rotulem o aluno como portador de uma deficiência e, com isso, classifiquem-no como não aprendiz.

Nesse contexto, conhecimentos sobre a fonologia da língua e os processos envolvidos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita tornam-se essenciais no trabalho do professor alfabetizador, especialmente no sentido de reconhecer no “erro” as hipóteses sobre a linguagem criadas pela criança, além do conhecimento linguístico que demonstra sobre a fonologia da língua.

2.5 Aprendizagem da Escrita

Ao entrar em contato com a escrita, a criança precisa associar sons com representações gráficas. Assim, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética significa perceber as relações existentes entre os sons da fala, os fonemas, e as letras da escrita que representam esses sons, os grafemas (ROJO, 2009). Entretanto, não existe

uma regularidade entre essas relações, sendo elas construídas por convenção, ou seja, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons, podendo ser necessário, por exemplo, mais de um grafema para representar um único fonema.

Na maioria dos casos, ao ingressar na escola, a fala já é uma modalidade adquirida e dominada pelas crianças. A aquisição da escrita, portanto, torna-se um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem, permitindo que o sujeito reflita sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente (ABAURRE, 1992).

A aquisição da linguagem escrita exige uma compreensão de um modo particular de representação da linguagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991). As crianças que iniciam o processo de aquisição da escrita passam a identificar a ligação entre o oral e o escrito, entre o som e o sinal gráfico.

Entretanto, salienta-se que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da fala, sendo a relação entre fala e escrita essencialmente fonêmica. Isto significa, de acordo com Kato (2001) e Ferreiro e Teberosky (1991), que a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo. Como diz Morais (1996, p. 38), “a chave da linguagem escrita encontra-se na relação desta com a linguagem falada”.

Assim, quando entra em contato com a escrita, a criança deve estar pronta para relacionar o *output* falado com a forma escrita, através do conhecimento das letras. Há, então, uma relação entre a linguagem falada e a escrita, mediada pelas habilidades metafonológicas (STACKHOUSE, 1997). Treiman (1993) destaca três fatores envolvidos na escrita: a) análise das palavras faladas em unidades menores; b) memória; e c) utilização dos conhecimentos estocados na correspondência entre sons e letras.

Morais (1996) ressalta que a aquisição da escrita alfabética é uma atividade que supõe a descoberta do fonema e que compreende a memória das correspondências e uma habilidade de síntese. Scliar-Cabral (2010), por sua vez, salienta que a primeira grande dificuldade com a qual o alfabetizando se defronta é o desmembramento da sílaba, quando esta é formada por mais de um segmento, pois, até se alfabetizar, a criança percebe a fala como um contínuo, e a sílaba como uma unidade que não se pode decompor.

Portanto, é comum que, durante os primeiros contatos com o código escrito, as crianças sintam dificuldade em compreender o princípio alfabético: palavras escritas contêm combinações de unidades visuais (letras ou combinações de letras) que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras (fonemas). O aprendiz, conforme Scliar-Cabral

(1999), deve ser capaz de prestar atenção em segmentos sonoros sem significado, os fonemas, desconstruindo a percepção que o indivíduo tem da cadeia de fala como um contínuo.

Como mencionado, o princípio alfabético é uma das grandes dificuldades enfrentadas pela criança no início da aprendizagem da escrita. Isso ocorre porque, na maioria dos casos, a relação fonema-grafema⁴ não é única, ou seja, nem todo som da fala possui uma única letra que o represente na escrita.

Nesse contexto, Lemle (1998) postula a existência de três tipos de relação entre os fonemas da língua e as letras do alfabeto, que estabelecem relações biunívocas, correspondências de acordo com a posição do som na palavra e também relações de concorrência.

Nas correspondências biunívocas entre fonemas e letras, cada letra expressa apenas um fonema, assim como o fonema pode ser expresso somente por uma letra. Fazem parte dessa categoria os fonemas /p, b, t, d, l, v/ e /ɹ/, representados, respectivamente, pelas letras ‘p’, ‘b’, ‘t’, ‘d’, ‘f’, ‘v’ e ‘a’. Silva (1981), entretanto, salienta que a letra ‘a’ pode representar tanto a vogal oral [a] quanto a vogal nasalizada [ã], não havendo, portanto, relação biunívoca neste caso. Tessari (2002), por sua vez, acrescenta ao grupo das relações biunívocas os fonemas /◊/ e /*/, argumentando que somente as combinações de letras ‘lh’ e ‘nh’ são possíveis para expressá-los na escrita.

Para o grupo com correspondências de um para mais de um, determinadas a partir da posição, Lemle (1998) inclui letras como ‘s’ que, dependendo da posição na palavra, é utilizada para representar diferentes fonemas. Como exemplos, citam-se as palavras *casa* e *saco*: na primeira, ‘s’ é utilizada para representar o fonema /s/ e, na segunda, o fonema /ʒ/.

No terceiro grupo, encontram-se os fonemas e letras que mostram uma relação de concorrência, ou seja, é possível a escolha de mais de uma letra para o mesmo som. É o que ocorre nas palavras *mesa*, *azedo* e *exame*, para as quais o fonema /ɹ/ é representado por diferentes letras – ‘s’, ‘z’ e ‘x’.

A partir da análise das relações existentes entre os sistemas fonológico e ortográfico, Lemle (1998) propõe uma ordem de aquisição ortográfica, que serviria para orientar a prática pedagógica do alfabetizador. Conforme a autora, os erros⁵ encontrados na escrita infantil

⁴Entende-se por grafemas letras ou grupos de letras que, numa determinada língua, correspondem a um fonema. Em PB, por exemplo, temos grafemas simples, como ‘l’ (que corresponde ao fonema /l/), e grafemas complexos, como ‘ch’ (que corresponde ao fonema /ʃ/). De acordo com Megale *et al.* (2007), muitos autores consideram grafema sinônimo de letra enquanto outros o tomam por representação do fonema.

⁵ Compartilhando-se as ideias de Miranda (2010), na presente pesquisa, o termo ‘erro’ é assumido sob a perspectiva piagetiana, interpretado como uma etapa do desenvolvimento capaz de revelar o conhecimento que a

podem ser caracterizados como falhas de primeira, segunda e terceira ordens.

Falhas de primeira ordem correspondem àquelas em que não se apresenta correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras, como repetições e omissões de letras ('ppai' em vez de *pai*; 'pota' em vez de *porta*), falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra ('laqis' em lugar de *lápis*) e falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som ('sabo' em vez de *sapo*).

As falhas de segunda ordem são aquelas em que a escrita é feita como se fosse uma transcrição fonética da fala, ou seja, com traços da oralidade, como nos exemplos 'matu', em vez de *mato*, e 'genrro', em vez de *genro*. Tessari (2002) salienta que a variação dialetal e a arbitrariedade nas relações entre fonemas e letras é outro aspecto importante a ser considerado no sistema ortográfico do Português. Como exemplo, a autora menciona o fonema /l/ em coda, usualmente realizado na fala como [ʷ]. Para escrever uma palavra com 'u' ou com 'l' nessa posição, portanto, deve-se tomar uma decisão foneticamente arbitrária, sendo a motivação dessa letra unicamente fonológica.

As falhas de terceira ordem citadas por Lemle (1998) são aquelas em que há trocas entre letras concorrentes, como ocorre em 'açado', em vez de *assado*, 'trese' em vez de *treze* e 'acim' em lugar de *assim*.

Zorzi (1998; 2006) apresenta a seguinte classificação dos erros ortográficos, comuns ao processo de aprendizagem da escrita: substituições de letras em razão da possibilidade de representações múltiplas, apoio na oralidade, omissões, junções, confusão 'am' x 'ão', generalização, trocas envolvendo substituições entre letras que representam os fonemas surdos e sonoros, acréscimos de letras, confusões entre letras parecidas e inversões.

Os erros por representação múltipla são aqueles ocasionados por letras que representam mais de um som, como 's' para *casa* e *osso*. O apoio na oralidade são alterações que correspondem a uma tendência de se escrever as palavras do modo como elas são pronunciadas, como o uso de 'u' para a escrita do vocábulo *girassol*. As omissões referem-se à ausência de letras que deveriam estar compondo as palavras, como ausência da letra 'u' na escrita de *queijo*, por exemplo. Conforme o autor, a maior parte das omissões corresponde à ausência de 'm' e 'n' no final de sílabas.

A junção, por sua vez, corresponde a uma tendência inicial da criança em escrever as palavras unidas, em função de ainda não saber lidar direito com o fluxo sonoro contínuo da

criança possui sobre a estrutura da língua, fornecendo pistas para o entendimento das hipóteses por ela formuladas.

fala. A confusão ‘am’ x ‘ão’ corresponde à tendência de as crianças substituírem a terminação ‘am’ por ‘ão’, uma vez que, do ponto de vista fonético, ambas as terminações são pronunciadas da mesma forma, sendo a diferença unicamente marcada pela tonicidade. Daí a razão dessa troca, também influenciada pela oralidade.

As alterações classificadas como generalizações refletem um processo no qual a criança aplica determinada regra que aprendeu em um contexto onde tal regra não é passível de aplicação. Por exemplo, a criança escreve a palavra *véu*, com ‘l’ em lugar de ‘u’, pois anteriormente descobriu que outras palavras, como *papel* e *anel*, são escritas com ‘l’.

As trocas envolvendo letras que representam fonemas surdos e sonoros são bastante comuns no processo inicial de alfabetização e correspondem a substituições entre as letras ‘p’ e ‘b’, ‘v’ e ‘f’ e ‘t’ e ‘d’, por exemplo. Os acréscimos, por sua vez, correspondem ao aumento do número de letras que deveriam constar em uma palavra e podem ser decorrentes de fatores de regularização de sílabas, de correção por parte da criança ou até mesmo de falta de atenção ao escrever.

As confusões entre letras parecidas são aquelas relacionadas ao traçado das letras, considerando-se suas características gráficas, como trocas entre ‘ch’ e ‘cl’ e ‘m’ e ‘n’. De acordo com Zorzi (2006), esses erros são observados principalmente na escrita com letra cursiva. As inversões, por fim, são confusões quanto à posição das letras, em relação ao local que deveria ser ocupado dentro da palavra ou em relação ao próprio eixo da letra, como espelhamento ou rotação. O autor salienta que, para a grande maioria das crianças, este é um erro com baixa ocorrência, desde as etapas iniciais.

Dessa forma, salienta-se a importância do conhecimento sobre os aspectos relacionados às correspondências entre fonemas e letras aqui apresentadas, por parte do educador, tendo em vista que muitas inadequações observadas na escrita das crianças são motivadas por esta relação. Da mesma forma, conhecer os erros ortográficos comuns a todas as crianças em processo de alfabetização e sua motivação torna-se aspecto primordial aos educadores das séries iniciais. Sob essa perspectiva, o erro passa a ser entendido como uma etapa da aprendizagem, comum durante as fases iniciais, e que pode guiar a proposta pedagógica do professor.

Pode-se dizer que o processo de aprendizagem da escrita evidencia diversas semelhanças com a aquisição da fala, especialmente, como afirma Varella (1993), porque este é o momento em que a criança formula hipóteses e começa a refletir sobre a relação entre a fala e a escrita. Aburre (1988) salienta que o contrário também ocorre, ou seja, além de

recorrerem à oralidade para fazerem hipóteses sobre a escrita, também usam a escrita como recurso para analisarem a própria fala.

Nesse sentido, estudos que investigaram a aprendizagem da escrita, como os de Hofman e Norris (1989) e Varella (1993), mostram que muitos processos fonológicos observados na fala, durante o período de aquisição, reaparecem nos erros de escrita das crianças. O que parece é que, ao aprender uma nova modalidade da linguagem, a criança reapresente dúvidas que vivenciou no momento da aquisição da fala.

Ainda, estudos com crianças que apresentavam DF, como os de Ogliari (1991) e Santos (1995), evidenciaram que muitos aprendizes representavam na escrita desvios que já haviam sido superados em sua fala. A partir desse fato, infere-se que a criança, ao refletir conscientemente sobre sua fala para produzir a escrita, tende a produzir formas com características de sua fala desviante, mesmo quando tal desvio não é mais percebido na oralidade.

Reafirma-se, então, a criação de hipóteses pela criança durante o início do processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua. Estas hipóteses vão sendo testadas pelo aprendiz à medida que sua aprendizagem evolui e podem ser observadas através dos erros de escrita, que mostram indícios dos julgamentos feitos pelas crianças, além de evidenciar conhecimentos básicos que elas possuem.

Para Ferreiro e Teberosky (1991), a aquisição da escrita é um fenômeno complexo que, além de uma dimensão psicossociolinguística, implica o desenvolvimento da capacidade metalinguística. O trabalho de Ferreiro e Teberosky (1991) apresenta uma psicogênese das etapas de aquisição da escrita observadas em registros de crianças durante seu processo de aprendizagem desta modalidade. Essas etapas são representadas por quatro hipóteses de escrita: hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.

Na hipótese pré-silábica, conforme Ferreiro e Teberosky (1991), a criança tende a reproduzir traços típicos da escrita que conhece, como grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas e/ou retas, ou grafismos ligados entre si com uma linha ondulada, caracterizando a fase chamada de icônica. Dessa forma, ocorre uma tendência de refletir na escrita algumas características do objeto representado, como, por exemplo, que a escrita da palavra *leão* tenha várias letras, por se tratar de um animal grande, ao passo que poucas letras sejam usadas para a palavra *borboleta*, por ser um animal pequeno. O uso de números é também uma característica desta fase. Em um segundo momento, a criança passa a formular a hipótese de que, para representar objetos diferentes, é necessária uma variedade de

grafismos e um número mínimo de letras, que nunca é inferior a três. Assim, por exemplo, escreve ‘OEPOA’, para *bola*, ou ‘OEAIIF’, para *pena*. Embora neste nível, chamado de não icônico, a forma dos grafismos seja mais próxima à das letras, a correspondência entre o nome e a escrita ainda é global.

Em consequência, a criança avança para a hipótese silábica, na qual se percebe uma tentativa de atribuir valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Nessa etapa, cada letra corresponde a uma sílaba e, mesmo a letra não apresentando valor sonoro convencional, a relação entre o número de sílabas e o número de grafismos é mantida. Como exemplos citam-se as escritas das palavras *sapo* e *janela*, grafadas como ‘AO’ e ‘ALE’. Nessa fase, pela primeira vez, a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, havendo uma correspondência entre partes do texto e partes da expressão oral.

No momento em que a criança percebe a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba, inicia a hipótese silábico-alfabética. Ainda existe um conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de letras, além do conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos silábicos. Nessa hipótese, há uma manifestação alternante entre o valor silábico ou fonético para as diferentes letras. Exemplos de escrita na hipótese silábico-alfabética são as produções ‘JALA’ e ‘JNALA’, para *janela*.

Na hipótese alfabética, a criança já compreendeu que cada uma das letras da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, realizando uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. As dificuldades encontradas pela criança, nesta fase, são oriundas da própria ortografia das palavras, como se percebe nos exemplos ‘CASORO’, para *cachorro*, ‘SAPU’, para *sapo*.

Conforme Abaurre *et al.* (2002, p. 16-17), por um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram que os erros cometidos pelos aprendizes de escrita e leitura eram, na verdade, indícios de um processo de aquisição em curso. Esses registros evidenciam que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler.

Miranda (2010), que estuda os erros ortográficos na escrita inicial de crianças, salienta que este é um processo natural durante a aprendizagem e manifesta indícios de representações construídas pela criança, especialmente com relação à estrutura fonológica de sua língua. Estes erros, conforme a autora, tendem a desaparecer na medida em que o processo de escolarização avança, não devendo, portanto, ser tratados como problemas sérios

de desenvolvimento da criança, a não ser que sejam persistentes.

Dessa forma, a fase de aquisição da escrita deve ser acompanhada pelo professor com muita atenção, pois ela é um marco no desenvolvimento da criança. Além disso, como ressalta Vygotsky (2000), a escrita exige um trabalho consciente para a construção da forma escrita (gramática) e do significado do texto (semântica). Ao adquirir consciência da produção escrita, a criança também eleva o seu nível de desenvolvimento da fala.

Ainda nos primeiros estágios de aprendizagem da escrita, a criança precisa lidar com a segmentação das palavras dentro da frase. Como já domina a linguagem oral, é normal que tenha tendência a escrever sem segmentações e que, somente aos poucos, ao longo desse processo, comece a segmentar. De acordo com Kato (2001), a fala é uma cadeia contínua de sinais acústicos, e somente quem ouve reestrutura esta cadeia sonora em unidades psicologicamente significativas. Como esse processo acontece de forma inconsciente, somente quando inicia a aprendizagem da escrita a criança toma consciência desse fato. A escrita, então, faz com que ela reflita sobre a língua, e é nesse momento que começa a perceber, conscientemente, que a escrita não é um espelho da fala.

Para muitas crianças, entretanto, a produção oral dos sons ainda é uma questão não superada nos primeiros anos escolares, não possibilitando uma manipulação consciente da linguagem. Para esses aprendizes, a aquisição da escrita torna-se um processo ainda mais árduo, que demanda mais tempo e dedicação.

Nesse contexto, a etapa de aquisição da escrita pode causar confusões para as crianças com DF, levando a erros em sua produção, justamente por seus sistemas fonológicos não estarem adequados ao alvo da língua. Alguns autores (ALVES *et. al.*, 2010; BRONDANI *et al.*, 2002; FREITAS e SANTOS, 2003; FRANÇA *et al.*, 2004; MARCHETTI, 2008; SANTOS, 1995, 1998) afirmam ser previsível que crianças com DF transponham para a escrita as dificuldades que apresentam na fala.

Salienta-se, entretanto, que outros autores, como Magnusson (1990) e Lazzaroto-Volcão (2011), sugerem que nem todas as crianças com DF terão dificuldades com a leitura e a escrita, pois essas crianças podem ter acesso a representações fonológicas normais que evitem o registro, na escrita, dos desvios que apresentam na fala. Para Magnusson (1990) e Freitas e Santos (2003), a evitação de formas com desvio na escrita está relacionada à manifestação da consciência fonológica da criança, conforme será abordado na seção seguinte.

2.6 Consciência Fonológica

A consciência fonológica pode ser definida, de acordo com Scliar-Cabral (2010), como a capacidade que o ser humano possui de se debruçar sobre a linguagem de forma consciente, permitindo a reflexão sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras.

O termo consciência fonológica também é definido na literatura como sendo a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupo de sons, podendo ser segmentadas em unidades menores (CAPELLINI e CIASCA, 1999; ZORZI, 2000; MOOJEN E SANTOS, 2001).

A consciência fonológica é classificada na literatura como um subtipo das habilidades metalinguísticas. Yavas e Haase (1988) definem *habilidade metalinguística* como a capacidade do ser humano de tratar a linguagem como um objeto de análise e reflexão, podendo ser observada em situações nas quais o indivíduo emite julgamentos sobre as unidades linguísticas. A atenção, nesse sentido, dirige-se à expressão linguística, ao invés da mensagem. Segundo os autores, a habilidade metalinguística pode ser considerada um aspecto do desenvolvimento cognitivo mais geral.

Byrne e Fielding-Barnsley (1989) denominam consciência fonológica como a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem, que compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas – ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas, e as sílabas, em fonemas – e a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas.

Cielo (1996), por sua vez, postula que o termo *capacidade metalingüística* pode ser utilizado para designar o conhecimento linguístico aplicado mais ou menos automaticamente, sem reflexão ou decisão deliberada, como as correções espontâneas das crianças, e o termo *habilidade metalinguística* para situações em que há um caráter reflexivo e intencional.

Quando aprendem a falar, as crianças não têm consciência de que as palavras são formadas por sucessões de sons, uma vez que seu interesse está focado no significado do que ouvem e dizem. As crianças precisam conscientizar-se de que as palavras ditas oralmente são constituídas por uma sequência de fonemas, que correspondem ao que se representa pelo código alfabético na escrita. É esta consciência, conforme Fernandes (2011), que se designa por consciência fonológica.

É a partir do desenvolvimento da consciência fonológica, portanto, que se identifica

que as palavras rimam, começam ou terminam com os mesmos sons e pode-se manipular a estrutura sonora para a formação de novas palavras, como na diferença entre os fonemas /l/ e /ʎ/ para a formação dos vocábulos *bala* e *mala*.

A idade de emergência da consciência fonológica na criança não é consenso na literatura da área. Alguns autores, como Bradley e Bryant (1983), consideram que o desenvolvimento da CF inicia-se cedo e se vai expandindo progressivamente ao longo da infância. Para Sim-Sim (1998), o desenvolvimento da CF inicia-se entre o 1º e o 2º mês de vida, quando a criança começa a distinguir os sons, e, por volta dos 30 meses, já é capaz de detectar erros em sua produção ou na produção de outros interlocutores, fazendo autocorrekções.

Alguns autores, entretanto, afirmam que o aparecimento da CF ocorre por volta dos 4 ou 5 anos de idade, como Liberman *et al.* (1974), enquanto outros, por volta dos 6 ou 7 anos, como Bruce (1964). No mesmo sentido, para Carroll *ET al.* (2003), a atividade metalinguística inicia-se em torno dos 4 anos. Antes dessa idade, conforme os autores, sugere-se um comportamento espontâneo e automático e, portanto, não verdadeiramente metalinguístico.

Nesse sentido, a consciência fonológica deve ser vista como uma habilidade cognitiva que envolve diferentes níveis linguísticos, como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas, podendo ser testada através de diferentes tarefas. Para Moojen *et. al* (2003, p. 11), a consciência fonológica abrange a capacidade de reflexão (constatar e comparar) e também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações, permitindo ao indivíduo contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor fonemas e sílabas.

A consciência fonológica pode manifestar-se em um nível implícito ou explícito. O jogo espontâneo com os sons e a manipulação lúdica de palavras representam a consciência implícita, enquanto a análise e o julgamento consciente dos sons constituintes das palavras denotam o caráter explícito da consciência fonológica (ROAZZI e DOWKER, 1989).

Nesse contexto, Freitas (2004) exemplifica que a identificação de rimas por crianças pequenas não alfabetizadas pode indicar a existência de uma consciência implícita, ou seja, de uma sensibilidade às similaridades fonológicas. Por outro lado, o isolamento de fonemas de uma palavra, por exemplo, exige que a criança apresente um nível explícito de consciência fonológica, manipulando conscientemente a estrutura sonora. Assim, ressalta a autora, deve-se pensar em consciência fonológica não como em algo que as crianças possuem ou não possuem, mas sim como habilidades apresentadas pela criança em maior ou menor grau.

A literatura aponta a existência de três diferentes níveis de consciência fonológica, considerando-se que há diferentes maneiras através das quais palavras e sílabas podem ser divididas em unidades sonoras menores: nível das sílabas, nível das unidades intrassilábicas e nível dos fonemas (GOSWAMI e BRYANT,1990).

O nível das sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo considerado o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação sonora, que traz pouca dificuldade à maioria das crianças. Atividades como segmentar a palavra em sílabas ao som de palmas, contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra ou subtrair uma sílaba das palavras, formando novos vocábulos, são dependentes desta subhabilidade da consciência fonológica.

O nível das unidades intrassilábicas abrange a divisão das palavras em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba, o Ataque e a Rima. As palavras que apresentam a mesma Rima da sílaba são palavras que rimam (**balão** – **fogão**), e as palavras que apresentam o mesmo Ataque configuram aliterações (**j**acaré – **j**anela). Para rimar duas palavras, entretanto, é necessário haver uma correspondência fonêmica a partir da vogal da sílaba tônica, ou seja, para um vocábulo rimar com *casa*, ele deve terminar em ‘asa’, pois a palavra é paroxítona, mas, para rimar com *jacaré*, basta terminar em ‘é’, visto que a palavra é oxítona. Ainda, salienta-se que a equidade entre palavras que rimam é apenas sonora e não necessariamente gráfica, ou seja, as palavras *passo* e *aço* rimam, pois terminam com o mesmo som, embora não correspondam graficamente. As aliterações, por sua vez, constituem-se da repetição de uma sílaba ou de um fonema na posição inicial das palavras, podendo-se citar como exemplos os trava-línguas que repetem, no decorrer da frase, várias vezes o mesmo fonema.

Goswami e Bryant (1990), a partir de estudos sobre consciência fonológica, comprovaram que a habilidade de detectar rima e aliteração é fundamental no progresso de aquisição da leitura e escrita, pois a capacidade de perceber semelhanças sonoras no início ou no final das palavras favorece a generalização das relações entre os grafemas e os fonemas que eles representam.

Para Sim-Sim (1998), entre os 3 e os 4 anos de idade, percebe-se um grande prazer nas crianças com a realização de rimas. As brincadeiras preferidas envolvem as rimas com nomes próprios, como “Daniel, cara de pastel”, e também a criação de novos vocábulos, como

*caracol / caracá / tacá*⁶. Conforme o autor (op. cit., 1998), aos 6 anos de idade, há um domínio quase total da capacidade de segmentação silábica, embora existam dificuldades e lacunas nas tarefas relativas à consciência fonêmica, uma vez que ainda não existe apoio da escrita.

O nível fonêmico, então, compreende a capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra. A consciência fonêmica emerge quando a criança se dá conta de que as palavras são constituídas de sons que podem ser modificados, apagados ou reposicionados (HAASE, 1990). A consciência fonêmica é muito necessária quando a criança precisa aprender o que as letras representam (SCLIAR-CABRAL, 1999), sendo a habilidade que mais auxilia durante a aquisição da escrita alfabética.

Dessa forma, considera-se esta a subhabilidade mais refinada da consciência fonológica e também a última a ser adquirida pela criança, sendo desenvolvida durante o processo de aquisição da escrita. Freitas (2004) salienta que o nível fonêmico parece ser o que traz maiores dificuldades para a criança, exigindo um alto nível de CF, uma vez que a criança lida com unidades abstratas. Além disso, a percepção individual dos fonemas é dificultada pelo fato de a fala ser um segmento sonoro contínuo.

Alguns pesquisadores, como Yopp (1992), salientam que atividades de consciência fonêmica podem ser desenvolvidas antes da alfabetização, através de atividades orais que estimulem os sons das palavras, utilizando-se fonemas que são mais facilmente isolados na corrente acústica por terem uma característica continuante, como os fricativos e os nasais em posição inicial.

Spíndola *et al.* (2007), por sua vez, observaram que crianças com DF não foram capazes de responder com êxito a tarefas de consciência fonêmica, mesmo após terem sucesso em tarefas de consciência silábica e adquirirem os traços desviantes em seus sistemas linguísticos. Os achados da pesquisa reforçam a ideia de que essa subhabilidade seja desenvolvida concomitantemente com a aprendizagem do código escrito da língua, a partir de instrução formal sobre a relação entre os grafemas e os sons que estes representam.

Neste sentido, Cielo (2000) salienta que é possível observar o desenvolvimento da CF no comportamento das crianças como um contínuo de etapas evolutivas sucessivas, mas não necessariamente lineares, pois existem fatores que podem interferir no desenvolvimento e no amadurecimento de cada aprendiz, como o ambiente socioeconômico e cultural, o

⁶ Exemplos retirados do *corpus* deste estudo, produzidos pelo informante Jéferson, em realização de jogo de rimas.

aprendizado da leitura e da escrita e também o desenvolvimento biológico.

Da mesma forma, Oliveira e Medeiros (2008) afirmam que o desenvolvimento da CF ocorre naturalmente e gradualmente, à medida que a criança adquire e percebe as palavras, sílabas e fonemas como unidades possíveis de identificação. Os autores também salientam que a CF é afetada pelo tipo de experiência que a criança possui, e que, por volta dos 6 ou 7 anos, há um crescente desenvolvimento desta habilidade, coincidindo com o início do período escolar.

Nesse contexto, pesquisas na área têm demonstrado que certo nível de consciência fonológica é imprescindível para o aprendizado da leitura e da escrita, especialmente em um sistema alfabético como o Português. Ao mesmo tempo, a literatura aponta para uma relação de reciprocidade e interdependência entre a CF e a aquisição de leitura e escrita, ou seja, a CF facilita o processo da aprendizagem da leitura e da escrita ao mesmo tempo em que este último processo favorece o desenvolvimento da CF, particularmente da consciência fonêmica (FREITAS, 2004; MORAIS *et al.*, 1998; PESTUN, 2005; VIANA, 2006). Da mesma forma, Spíndola *et al.* (2007) evidenciaram uma reciprocidade entre a melhora em tarefas de CF com a aquisição de novos fonemas na fala com desvios.

Dentre os estudos que indicam que o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades em consciência fonológica contribuem para a alfabetização, podem-se citar Cielo (1996), Capellini e Ciasca (1999), Costa (2002), Freitas (2004), Paula *et al.* (2005) e Spíndola *et al.* (2007), entre outros. A partir dessas pesquisas, afirma-se que crianças que apresentam um bom desempenho em consciência fonológica normalmente apresentarão um bom desempenho em leitura e escrita. Outros estudos, ainda, tentam identificar quais os níveis da CF que mais influenciam no sucesso da aprendizagem de leitura e escrita. Alguns autores referem que a consciência silábica, especificamente o domínio da capacidade de segmentação e manipulação silábica, são essenciais para o sucesso na aprendizagem do código escrito da língua, devendo estar consolidados previamente à entrada na escola (SIM-SIM, 1998; ZORZI, 2003).

Outros estudos, entretanto, referem que a consciência fonêmica é a capacidade que melhor prediz o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, constituindo um pré-requisito para esta aprendizagem (SCLIAR-CABRAL, 1999; BERNARDINO *et al.*, 2006; VIANA, 2006).

Nesse sentido, pode-se considerar a consciência fonológica como uma ferramenta de auxílio para a alfabetização, especialmente para aquelas crianças que apresentam

características de desvios fonológicos, pois as tarefas em CF auxiliam no desenvolvimento de todo o sistema fonológico do aprendiz, possibilitando que ele fique mais atento aos sons da fala e, conseqüentemente, aos traços que se encontram comprometidos em seu sistema linguístico.

De acordo com Magnusson (1990), crianças que, apesar dos desvios fonológicos, são linguisticamente conscientes, aprendem a ler e a escrever sem muitos problemas, ao passo que aquelas com baixo nível de consciência fonológica apresentam problemas consideráveis. Desse modo, pode-se relacionar o nível de consciência fonológica à aquisição da escrita por crianças com desvios fonológicos evolutivos.

Mota e Silva (2007), em pesquisa sobre a consciência fonológica e o desempenho na escrita em crianças com DF, observaram que, de maneira geral, crianças que apresentam desvio fonológico apresentarão um desempenho deficiente em habilidades que envolvam consciência fonológica, podendo influenciar negativamente a aquisição e o desenvolvimento da escrita. As autoras constataram que crianças com DF poderão apresentar dificuldades na escrita mesmo após serem submetidas à fonoterapia. Também evidenciaram uma relação estreita entre as habilidades em CF e a escrita.

Considerando-se que a consciência fonológica pode interferir de forma positiva na aprendizagem da escrita, diversos programas de intervenção para o tratamento de dificuldades de leitura e escrita têm sido desenvolvidos, dos quais se podem citar Yopp e Yopp (2000), Freitas (2004), Segerse Verhoeven (2005) e Fernandes (2011). Os estudos são unânimes com relação ao progresso em leitura e escrita adquirido pelos participantes após intervenções com treino em CF.

Conforme Morais (1996), esses progressos são mais significativos quando se exercita, ao mesmo tempo, a habilidade de análise fonêmica intencional e o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas. Dessa forma, é essencial que as crianças recebam instruções formais que explicitem as regras de manipulação dos sons da fala na escrita alfabética, ou seja, as relações fonema – grafema, para promover maior desenvolvimento da consciência fonêmica (ALVES *et al.*, 2007; BERNARDINO *et al.*, 2006; FREITAS, 2004; SIM-SIM, 1998), contribuindo, assim, para o domínio do princípio alfabético.

Nesse contexto, Paula (2002), em estudo sobre a consciência fonológica no processo de aquisição da escrita, evidenciou que a terapia em CF, associada ao ensino explícito da relação grafema-fonema, contribuiu para o aprendizado de 76,47% das crianças do grupo de intervenção. Com isso, a autora confirma que o ensino explícito da relação grafema-fonema, mostrando ao aprendiz como a fala é estruturada e como pode ser manipulada, facilita sua

compreensão acerca do sistema alfabético.

Em outro estudo, sobre a aquisição dos róticos por crianças com DF, Rodrigues (2007, p. 139) observou a influência positiva do uso da escrita no processo terapêutico em um dos sujeitos pesquisados. Conforme a autora, o contato com o aspecto segmental da escrita favoreceu o foco de atenção do sujeito quanto a delimitações de unidades, como palavra, sílaba e som, auxiliando a percepção de aspectos específicos relacionados a determinados sons, o que não tinha sido possível apenas por meio da fala. Por meio da escrita, por exemplo, o sujeito foi capaz de prestar mais atenção a uma parte da palavra (sílaba) enfocada pela pesquisadora, ou ainda perceber o contraste entre a presença e a ausência de /t/ em determinadas palavras (tio x tiro, por exemplo). Esse fato demonstra que a própria escrita pode ser utilizada como instrumento para a superação de dificuldades na fala, favorecendo uma reestruturação na forma como o sujeito percebe o sistema fônico da língua.

Nesse contexto, salienta-se que as pesquisas que propõem intervenções a partir da estimulação da CF realizam tarefas que proporcionam o desenvolvimento dos três níveis de DF, intrassilábico, silábico e fonêmico. No nível intrassilábico, realizam-se tarefas de produção e identificação de aliterações e rimas. No nível silábico, desenvolvem-se basicamente atividades de síntese, segmentação, identificação, manipulação e transposição silábica. As tarefas no nível fonêmico, por sua vez, são constituídas de atividades de identidade, segmentação, manipulação e transposição fonêmica. Estas são também as atividades utilizadas nesta pesquisa para a estimulação da CF, a partir do instrumento desenvolvido para o estudo, o jogo Fonodado, a ser descrito no Capítulo 4.

Algumas pesquisas indicam que as atividades em CF também podem ser realizadas em crianças na idade pré-escolar, como forma de intervenção preventiva ao sucesso na aprendizagem da lecto-escrita (SCHNEIDER, 1997; LUNDBERG *et al.*, 1988; SANTOS e MALUF, 2007). Nesse período, é importante desenvolver tarefas de discriminação auditiva e de rimas, trabalhando, de forma lúdica, a consciência fonológica, o vocabulário e a memória auditiva. Com brincadeiras que estimulem estes aspectos, as crianças começam a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros: frases – palavras – sílabas – fonemas (ALVES *et al.*, 2007; VIANA, 2006).

O nível de CF de um indivíduo pode ser medido através da aplicação de um teste de CF que, basicamente, é composto por tarefas nos níveis silábico, intrassilábico e fonêmico. No Brasil, os testes mais utilizados na literatura da área são a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998), o Perfil de

Habilidades Fonológicas (PHF) (ALVAREZ *et al.*, 1998) e o CONFIAS (MOOJEN *et. al.*, 2003).

Neste estudo, optou-se pela utilização do teste CONFIAS, considerando-se ser este um teste mais completo, que abrange uma diversidade de tarefas em CF organizadas de forma sequencial, através de uma escala crescente de complexidade. Além disso, o teste foi desenvolvido levando em consideração as características fonológicas do PB, e os escores obtidos no teste são relacionados às hipóteses de escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1991).

Dessa forma, o CONFIAS (MOOJEN *et. al.*, 2003) é um instrumento que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica da criança a partir de dois grupos de tarefas. O primeiro corresponde à consciência silábica e é composto por nove itens: síntese, segmentação, identificação, exclusão e transposição silábica; identificação de sílaba inicial e medial; produção e identificação de rima. O segundo corresponde à consciência dos fonemas e é composto por sete itens: produção de palavra que inicia com o som dado, identificação de fonema inicial e final e exclusão, síntese, segmentação e transposição fonêmica. Cada resposta correta da criança equivale a um ponto e cada incorreta, a zero, sendo 70 o número total de acertos possíveis (tarefas silábicas = 40 pontos e tarefas fonêmicas = 30 pontos). O CONFIAS foi desenvolvido para a aplicação em uma faixa etária a partir de 4 anos de idade.

Nesse sentido, o CONFIAS tem se mostrado um instrumento completo e eficaz na testagem da CF das crianças, possibilitando análises quantitativas e qualitativas dos resultados. Dentre os estudos que usaram o CONFIAS para avaliação da CF de seu *corpus*, citam-se os de Mota e Silva (2007), Rizzon *et al.* (2009), Mota e Melo Filha (2009) e Ribas *et al.* (2013).

2.7 Implicações para a Prática Pedagógica

Os conceitos e teorias apresentados neste Capítulo mostram um pouco dos estudos realizados na área de Linguística e evidenciam a estreita relação entre esse campo e a Educação. Pode-se perceber, a partir do exposto, a existência de uma ligação entre as modalidades oral e escrita da língua e entre estas e o desenvolvimento da consciência fonológica. Os estudos linguísticos, nesse sentido, muito têm a contribuir com o trabalho do educador, no momento em que estabelecem essas relações e oferecem subsídios para a construção de uma prática pedagógica centrada no aluno e no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Como exemplo, toma-se o conceito de desvio fonológico, tendo em vista ser este o tema do presente estudo. Ao deparar-se com um – ou vários! – aluno que apresente características de DF nas séries iniciais, o professor poderá assumir duas posições. Como conhecedor do assunto, entendendo que se trata de uma forma passageira de manifestação da linguagem e não de um distúrbio, o educador irá buscar meios, em sua prática escolar, para auxiliar o aluno no progresso dos conhecimentos da língua. O educador irá investir, dessa forma, na aprendizagem deste aluno, pois saberá que, mesmo apresentando um afastamento da linguagem considerada normal, o aprendiz utiliza um sistema linguístico e aplica regras que, embora inconvenientes, podem ser adequadas, a partir de seu papel mediador.

Ao contrário, não conhecendo o conceito de DF e não compreendendo o funcionamento do sistema fonológico dessa criança – ou, ainda pior, entendo que não há um sistema – o professor poderá apreender que este é mais um aluno – dos tantos! – com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, com deficiências na fala e, assim, deixá-lo esquecido dentro da sala de aula ou encaminhá-lo para um acompanhamento terapêutico, como se apenas este fosse capaz de curá-lo.

Um estudo realizado com 288 crianças de 1º a 4º ano em escolas públicas de Belo Horizonte revelou que 31,9% dos participantes apresentavam algum tipo de alteração de fala (RABELO *et al.*, 2011). Outra pesquisa, que considerou 1.810 crianças na faixa etária de 5 a 12 anos, matriculadas na 1ª série de escolas públicas da cidade de Canoas, RS, evidenciou que a prevalência de desvios fonético-fonológicos na população estudada foi de 24,6% (GOULART e CHIARI, 2007). No mesmo sentido, Vitor e Cardoso-Martins (2007) observaram a fala de 95 crianças entre as idades de 4:9 e 6:9 e confirmaram que 63,2% do *corpus* apresentavam algum tipo de alteração de fala de cunho fonológico ou fonético.

Como se percebe, a prevalência de crianças com alterações de fala é bastante frequente nas escolas do país, em especial nos anos iniciais, fato também comprovado pelo presente trabalho. A cada contato com as escolas, mais crianças eram indicadas para participarem da pesquisa e, por questões metodológicas, optou-se por atender apenas os grupos que compõem o *corpus* deste estudo. Porém, sabe-se que, dentro das escolas participantes do estudo, muitas outras crianças apresentam características de DF e aguardam o retorno do grupo de pesquisa.

Nesse sentido, o entendimento das relações que se estabelecem entre fala e escrita, a compreensão sobre o processo de aquisição e aprendizagem da língua e o conhecimento da importância do desenvolvimento da CF são primordiais ao professor, identificando-se como fatores que levam a uma modificação no modo como se percebem as expressões linguísticas do educando e na maneira como se assumem os erros gerados por eles.

Concorda-se com Haupt (2012) quando afirma, sobre o processo de alfabetização, que não se trata de aprender a escrever, mas sim de descobrir a escrita. Nesse sentido, o aluno deve ter espaço para elaborar as suas hipóteses acerca das normas ortográficas, e o professor deve dar condições para que o aprendiz possa avaliá-las, elaborar novas hipóteses e, assim, apropriar-se do sistema ortográfico da língua. Dessa forma, compreender que as alterações ortográficas fazem parte da construção do conhecimento do aluno e que crianças com DF podem também apresentar seus desvios na escrita irá auxiliar o professor na preparação de atividades que contribuam para o desenvolvimento do educando.

Somente a partir do conhecimento sobre os aspectos aqui relatados, o professor será capaz de aprender a observar a fala das crianças e modificar a percepção que tem sobre ela, entendendo as regularidades de seu sistema e procurando pistas para a modificação de sua própria prática docente. É importante, nesse sentido, tomar consciência de que as mesmas atividades não funcionam para todos os alunos e que nem todos aprenderão da mesma maneira. O conhecimento profundo do sistema alfabético, das relações estabelecidas entre fala e escrita e de conceitos linguísticos pode promover uma diferença significativa no modo de ensinar, em busca da aprendizagem de e para todos os alunos. Conforme Faraco (2001), o ato de alfabetizar vai além do ensino da grafia e do reconhecimento da forma das palavras; o ensino da grafia é somente parte de um processo muito mais amplo de domínio da linguagem escrita.

Dessa forma, parte-se para a caracterização da pesquisa, no Capítulo seguinte, apresentando-se os processos metodológicos realizados no estudo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos percorridos pela pesquisa durante os quatro anos de investigação, descrevendo-se os sujeitos e as escolas participantes, bem como as dificuldades encontradas e as mudanças necessárias para a continuação do estudo.

3.1 Os Sujeitos e os Espaços da Pesquisa

Este estudo conta com dados de duas escolas da rede municipal de cidades da região metropolitana de Porto Alegre, nomeadas para esta pesquisa como escola A e escola B. A escola A foi escolhida por ser uma instituição participante de outras pesquisas coordenadas pela orientadora deste estudo, Profa. Dr^a Cátia Fronza. A escola B, por sua vez, foi definida após a banca de qualificação desse estudo, que sugeriu a formação de um novo *corpus* de pesquisa, como explicitado a seguir, e faz parte da comunidade em que a pesquisadora está inserida. As duas escolas estão localizadas em área central de suas respectivas cidades.

A escola A atende crianças do 1º ao 6º ano. Possui sala de recursos, onde crianças com laudo de inclusão são atendidas em turno inverso ao horário escolar. Por esse motivo, acolhe grande número de alunos com necessidades especiais. A escola B recebe alunos do 1º ao 4º ano, não possui sala de recursos nem outras formas de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Embora localizada em área central, é uma instituição pequena e com recursos escassos.

A trajetória percorrida por esse estudo, considerando-se os informantes e a coleta de dados, sofreu algumas mudanças por motivos inerentes à pesquisa. Inicialmente, planejou-se acompanhar quinzenalmente os informantes da escola A, durante um ano letivo, fazendo com o grupo atividades de estimulação da CF e dos segmentos ausentes em seu inventário fonológico, para então criar-se o instrumento referido nesse estudo, visando à aplicação em sala de aula pelos professores. Entretanto, em função de sua licença maternidade, a pesquisadora precisou ausentar-se da pesquisa por um período maior que o previsto, comprometendo a coleta de dados desse grupo de alunos.

Ainda, por sugestão da banca de qualificação, ocorrida em abril de 2013, buscou-se a criação de um novo grupo de informantes, mais novos e com idades próximas. Essa escolha se deu pelo fato de o grupo inicial ter sido formado por alunos com idades entre 6 e 14 anos, podendo haver a indicação de outros distúrbios de linguagem nas crianças mais velhas. Assim, formou-se o grupo de estudo da escola B, composto por oito crianças, com idades

entre 6 e 8 anos.

Embora os dois grupos sejam heterogêneos, considerando-se a idade, o número de informantes e o tipo de coleta de dados realizada, optou-se por manter os dados da escola A, considerando-se que um caminho importante da pesquisa foi traçado com esta instituição, e que parte dos objetivos propostos para a pesquisa foi realizada com esse grupo. Além disso, o projeto idealizado para este estudo vai além do término do curso de doutoramento, prevendo continuidade ao trabalho realizado em ambas as escolas.

Assim, as informações de coleta de dados são apresentadas separadamente para cada escola, considerando-se as diferentes etapas realizadas em cada instituição.

3.1.1 Escola A

Após submissão ao comitê de Ética em pesquisa da UNISINOS⁷⁻⁸, foi feita uma visita à escola A, no segundo semestre de 2011, que indicou os alunos que, segundo observação dos professores, apresentavam dificuldades fonológicas na fala e também na escrita. Os alunos, mesmo que já tivessem sido encaminhados para terapia fonoaudiológica, não possuíam laudo que indicasse qualquer déficit cognitivo, como deficiência intelectual, por exemplo.

A partir do início do primeiro semestre de 2012, procederam-se entrevistas com as professoras, para conhecer o trabalho realizado por elas com essas crianças, além de obterem-se mais dados dos alunos, sob o ponto de vista das educadoras. Após a apresentação da pesquisa, as professoras foram convidadas a participarem do estudo, autorizando o uso de gravações de áudio e vídeo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Durante as conversas, as educadoras foram questionadas acerca do que entendiam sobre o conceito de desvio fonológico, além de relatarem sua vivência e práticas pedagógicas com os alunos que indicavam apresentar DF. Foram entrevistadas 5 professoras na escola A, além da educadora que trabalha exclusivamente na sala de recursos dessa instituição. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas pelo grupo de pesquisa. Alguns pontos das entrevistas considerados importantes para esse estudo estão descritos na Seção 5.1.

⁷Projeto aprovado em 14/11/2011, conforme Resolução n. 095/2011.

⁸Este estudo foi vinculado à pesquisa “Aprendizagem de língua materna: contextos, desafios e perspectivas por um Ensino Fundamental para todos”, que teve apoio da FAPERGS, processo n. 11/1273-4.

Após esses encaminhamentos, iniciou-se a etapa de observações em sala de aula. Durante as observações, a pesquisadora sentava-se ao fundo da sala e, em diário de campo, fazia registros sobre as crianças participantes da pesquisa quanto ao seu relacionamento com os colegas, sua postura em sala de aula e também quanto às atividades realizadas. Observou-se, também, a interação da professora com esses alunos e a atenção a eles dispensada para a realização das tarefas propostas.

As observações foram registradas apenas em diário de campo. Optou-se pelo não registro em áudio ou vídeo para não interferir no comportamento das crianças e da professora, sendo a intenção dessas visitas apenas acompanhar os educandos em um contexto natural de interação e aprendizagem. No total, foram realizadas 5 observações na escola A, com duração aproximada de 1h a 1h30min cada.

As observações foram um momento bastante importante para a pesquisadora, pois foi possível conhecer alunos que não haviam sido indicados pela supervisão da escola para participarem do estudo, mas que, durante a interação em sala de aula, apresentaram sinais de possíveis desvios fonológicos na fala. Após as observações, então, conversou-se com a professora e com a supervisora da escola A para analisar a possibilidade de inclusão desses alunos na pesquisa. Da mesma forma, foi possível observar que muitos alunos indicados pelas professoras não apresentavam características de DF, e provavelmente outros motivos desencadeavam as dificuldades em leitura e escrita.

Concomitantemente às observações e entrevistas realizadas na escola A, organizou-se, na própria instituição, um grupo de estudos com professores das séries iniciais e com a supervisora pedagógica, intitulado “(Re)pensando leitura e escrita no Ensino Fundamental”. Em encontros mensais de 1h30min, o grupo de pesquisa, coordenado pela profa. Dra. Cátia Fronza, abordou temas relacionados à alfabetização e letramento, alfabetização em contextos de diferenças, aquisição da linguagem oral e escrita, desvios fonológicos, consciência fonológica, noções sobre erros ortográficos e variação linguística, entre outros assuntos.

Nesses encontros, os temas propostos eram apresentados às educadoras por meio de slides do *Power point*, entre outros recursos, abordando-se conceitos e embasamentos teóricos que eram relacionados às suas práticas diárias em sala de aula. As professoras eram convidadas a pesquisar e apresentar, em cada encontro, uma tarefa relacionada ao tema proposto, como, por exemplo, uma atividade desenvolvida com os alunos para estimular a consciência fonológica, ou ainda um texto escrito por um aluno que apresentasse dificuldades de fala. As apresentações das professoras serviam como base para longas reflexões sobre a

alfabetização e a prática escolar, especialmente em contextos considerados como “educação inclusiva”. Nesses momentos, o grupo de pesquisa procurava inserir, de forma sutil, conceitos teóricos considerados essenciais para a formação do professor alfabetizador, a fim de contribuir para a qualificação profissional das professoras participantes e, conseqüentemente, para a qualificação de suas práticas pedagógicas.

Os encontros do grupo de estudos na escola A contaram com a participação de sete professoras, com um total de dez reuniões. A proposta foi registrada na UNISINOS como uma modalidade de evento gratuito, rendendo aos participantes, ao final do ano de 2012, um certificado de participação de 40 horas. Salienta-se que as professoras participantes desse grupo de estudos não são, necessariamente, as mesmas com as quais foram realizadas as entrevistas mencionadas anteriormente. As entrevistas foram feitas com as professoras dos alunos que apresentavam características de DF, indicados para a participação na pesquisa, enquanto o grupo de estudos, oferecido para todo o quadro docente da escola, foi formado por professoras voluntárias, que se interessaram pela proposta.

Ainda na escola A, após as observações em sala de aula feitas pela pesquisadora, realizou-se um encontro com os pais ou responsáveis dos alunos participantes, para conhecimento da pesquisa e autorização de participação, através da assinatura do TCLE. Esse encontro foi gravado em áudio e trouxe dados importantes para o conhecimento da realidade das crianças, registrando, sob o ponto de vista da família, a relação da criança com o ambiente escolar. Em função da disponibilidade de horários, nem todos os pais dos alunos participantes puderam comparecer a essa reunião, não havendo, portanto, dados coletados com todas as famílias. Entretanto, a apresentação e a autorização para participação no estudo, com assinatura do TCLE, foram garantidas com o intermédio da supervisora da escola, que conversou com os responsáveis em outro momento.

A partir do constante diálogo estabelecido entre a supervisão pedagógica da escola e o grupo de pesquisa, definiram-se como participantes do estudo cinco alunos do Ensino Fundamental. Entretanto, apenas os dados de 4 alunos serão considerados nesta pesquisa, tendo em vista que um dos informantes foi transferido de escola e, por esse motivo, não foi possível acompanhá-lo até o momento final do estudo. Os informantes da escola A, que formam o grupo de acompanhamento, são referidos neste trabalho pelos nomes fictícios Carlos, Everaldo, Jairo e Rayan. As crianças possuíam idades entre 8 e 11 anos e frequentavam o 3º, o 4º, o 5º e o 6º ano. Salienta-se que o informante com idade de 14 anos, mencionado anteriormente, foi transferido de escola e, por esse motivo, seus dados não são

apresentados.

Os critérios para inclusão/exclusão dos alunos foram os seguintes: apresentar características de fala desviante, como troca de fonemas, identificada pela professora, supervisora ou pesquisadora; não possuir laudo que indicasse dificuldades articulatórias ou cognitivas; ausência de queixa auditiva ou visual; autorização dos pais ou responsáveis através de assinatura do TCLE.

O primeiro contato com os alunos da escola A, então, foi realizado no final do ano letivo de 2012, momento em que a pesquisadora conversou individualmente com as crianças, com o objetivo de conhecê-las e de prepará-las para os encontros que iriam ocorrer a partir do próximo ano. O encontro foi realizado na própria escola, com duração de 30min a 40min com cada aluno e gravado em áudio para posterior transcrição. Nessa data, a pesquisadora se apresentou aos alunos, explicando de forma simples o motivo do encontro, e também os questionou sobre seus hábitos escolares e suas preferências de brincadeiras, a fim de reunir dados para a preparação dos encontros posteriores.

Durante o encontro, as crianças foram convidadas a folhearem alguns livros de histórias infantis que não continham texto, apenas figuras. Todos os livros utilizados são de autoria de Eva Furnari (1992, 1990): *Ritinha Bonitinha*, *A menina e o Dragão*, *Amendoim e Truks*. À medida que viam as imagens, as crianças criavam a história e contavam para a pesquisadora. Após, propôs-se uma brincadeira de dominó com figuras e palavras. Para encerrar a coleta, foi dada uma folha em branco para as crianças, na qual se solicitou que desenhassem ou escrevessem a história preferida que haviam lido durante o encontro. Apenas o aluno Everaldo, como será relatado na seção 5.2.1.2, negou-se a realizar essa atividade.

Os dados dessa coleta foram transcritos e identificou-se o inventário fonológico dos informantes, que utilizavam diversos processos fonológicos em sua fala. Uma nova coleta de dados, utilizando os mesmos métodos acima descritos, foi realizada após um ano. Os dados obtidos nas duas coletas estão descritos no Capítulo 5.

3.1.2 Escola B

Os procedimentos metodológicos iniciais realizados na escola B seguiram os mesmos passos descritos para a escola A: indicação dos alunos participantes pelas professoras e supervisão da escola, observações em sala de aula, entrevista com as professoras, autorização dos pais com assinatura do TCLE e coleta de dados de fala e de escrita para

avaliação da pesquisadora por meio de jogos e manipulação de livros.

A partir do primeiro contato com as professoras, onze alunos foram indicados para participar da pesquisa. Após observações em sala de aula e conversa inicial com os alunos indicados, entretanto, apenas nove crianças foram selecionadas, sendo as outras duas excluídas por não apresentarem características de DF, mas sim de outros distúrbios de linguagem. Do *corpus* selecionado, um dos alunos foi transferido de escola após o segundo mês de intervenção. Dessa forma, para o grupo de intervenção, são considerados os dados de oito informantes, com idades entre 6 e 8 anos, estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. As crianças serão referidas pelos nomes Jéferson, Natália, Bianca, André, Roberta, Daniela, Valter e Mariana.

Os critérios para inclusão das crianças na pesquisa seguiram os mesmos descritos para a escola A na seção anterior. As observações em sala de aula também foram realizadas nos mesmos parâmetros, com anotações de campo e tempo aproximado de 1 hora. Foram realizadas 7 observações, importantes para maior conhecimento dos informantes em situação natural de interação com os colegas e com a professora. Também foram entrevistadas cinco educadoras, questionadas sobre os alunos participantes da pesquisa, sobre seu conhecimento acerca do tema dos DF e sobre suas práticas pedagógicas dentro de um contexto de diversidade. Conforme dito anteriormente, os trechos pertinentes das entrevistas estão expostos na Seção 5.1. A assinatura do TCLE pelos responsáveis foi obtida por intermédio da direção da escola.

Na primeira coleta de dados com o grupo de intervenção, além do registro de fala e escrita, foi realizado um teste de consciência fonológica, o CONFIAS (MOOJEN *et al.*, 2003), que mede as habilidades de CF no nível da sílaba e do fonema, tendo pontuação máxima de 70 acertos (40 para tarefas silábicas e 30 para tarefas fonêmicas).

Os instrumentos e métodos de coleta de dados de fala, de escrita e de CF obtidos na primeira coleta, intitulada pré-teste, foram repetidos ao final do programa de intervenção, constituindo o pós-teste, e os resultados foram posteriormente comparados.

A partir dos dados coletados no pré-teste, iniciou-se o planejamento das atividades a serem trabalhadas no grupo de intervenção. Tendo em vista a pontuação bastante baixa obtida pela maioria dos informantes no pré-teste de CF, que, de um total de 70 pontos teve média 24,25, pensou-se na elaboração de atividades que estimulassem a CF e, ao mesmo tempo, contribuíssem para a superação dos processos fonológicos persistentes em sua fala, levando-se em consideração que tais atividades pudessem ser aplicadas, posteriormente, pelos

professores em sala de aula.

Assim, montou-se um cronograma de estimulação da CF para cada informante, aliada a palavras-alvo que continham os fonemas desviantes em sua fala. As atividades de CF englobaram tarefas no nível silábico, intrassilábico e fonêmico, realizadas através de um jogo de dados, intitulado Fonodado, a ser descrito no capítulo seguinte. O cronograma de atividades foi desenvolvido individualmente, levando em consideração as características de fala de cada informante, a escolaridade e a idade. Além disso, foram desenvolvidas tarefas de estimulação da escrita, reforçando a relação fonema x grafema.

As crianças foram atendidas na própria escola, durante o horário de aula, individualmente, com sessões semanais de 30 minutos. No total, foram realizados 9 encontros com as crianças: 2 para a realização de pré e pós-testes, 1 encontro com realização de jogos de rima e 6 coletas com tarefas relacionadas ao Fonodado. A coleta na qual decorreram os jogos de rimas foi idealizada após a aplicação do pré-teste de CF, pois se verificou que poucas crianças conseguiam produzir e identificar rimas. Considerando-se esta uma das atividades citadas pela literatura como mais iniciais no desenvolvimento da CF, frente à dificuldade apresentada pelas crianças, julgou-se pertinente a aplicação desses jogos, num momento inicial da pesquisa, pois, além de ensinar a rima às crianças, os jogos também permitiram um contato mais estreito entre a pesquisadora e o *corpus*, a partir do qual foi possível observar outras características das crianças, essenciais para o planejamento das atividades individuais. Os jogos utilizados foram *Jogo das Rimadas* (NEL, 2010) e *Memória Jogo das Rimadas* (IOB, s/d).

O *Jogo das Rimadas* é composto por 45 partes que formam, a cada 3, um cenário, como se evidencia na Figura 7. Ao todo, tem-se 15 cenários compostos a fim de possibilitar a apresentação de palavras que rimam. Cada peça, parte de um cenário, possui uma palavra escrita. O objetivo do jogo, portanto, é formar os cenários, encaixando as peças para, assim, emparelhar as palavras que finalizam com o mesmo som, formando as rimas.



Figura 7 – Jogo das Rimas (NEL, 2010).

A *Memória Jogo das Rimas*, por sua vez, pode ser visualizada na Figura 8. É composta por 20 peças de madeira que contêm, em cada uma, um desenho e uma palavra. O objetivo do jogo é encontrar as partes que contêm palavras que rimem, sendo vencedor o participante que obtiver maior número de peças.



Figura 8 – Memória Jogo das Rimas (IOB, s/d).

A partir do terceiro encontro, então, desenvolveram-se as atividades com o Fonodado, que continham tarefas de rima e aliteração, síntese e segmentação silábica, manipulação e transposição silábica, identidade e segmentação fonêmica e manipulação e transposição fonêmica. Os fonemas-alvo e estruturas silábicas contemplados em cada uma das atividades, por sua vez, variaram de acordo com as necessidades de cada criança, sendo explicitados no Capítulo seguinte, a partir da página 71.

Os encontros de intervenção foram rigorosamente registrados, através de gravação em áudio e anotações precisas de fala e escrita dos informantes durante todo o período de interação com a pesquisadora.

Após as sete sessões de intervenção, que somam a realização dos jogos de rima e os 6 encontros com tarefas do Fonodado, realizou-se um pós-teste de CF e nova coleta de dados de escrita e de fala, gravada em áudio para posterior análise e transcrição. Os dados, então, foram comparados, sendo descritos e analisados a partir do Capítulo 5.

A seguir, descreve-se o instrumento desenvolvido para a pesquisa e utilizado durante as sessões de intervenção, o jogo Fonodado.

4 O JOGO FONODADO

Este capítulo apresenta o instrumento elaborado a partir dessa pesquisa, intitulado Fonodado, fazendo-se considerações sobre as etapas de planejamento e critérios utilizados na seleção e aplicação das atividades.

4.1 Considerações iniciais

Conforme exposto no Capítulo 2, os desvios fonológicos são considerados como um afastamento na produção de determinado som pela criança com relação ao sistema adulto, havendo também um sistema, apesar de inadequado, com padrões de uso empregados pelo aprendiz (LAMPRECHT, 2004). Embora não utilize todas as combinações de traços necessárias para uma fala conforme o alvo adulto, a criança continua usando o sistema gramatical e lexical de sua língua, ainda que indevidamente.

As pesquisas sobre DF na área da Linguística, em sua maioria, focalizam estratégias de intervenção para a superação da fala desviante, por meio do uso de teorias fonológicas, especialmente as baseadas em traços distintivos, como a Teoria Autossegmental. Esses estudos têm contribuído para a caracterização e o entendimento da fala com desvios, além de colaborar com o processo terapêutico.

Entretanto, as propostas trazidas por essas pesquisas requerem um conhecimento bastante acurado do pesquisador sobre teorias fonológicas ou, ainda, exigem formação em Fonoaudiologia para que possam ser aplicadas com as crianças. A realidade que se percebe nas escolas públicas brasileiras, em sua maioria, é bastante divergente a este conhecimento. Como será exposto no Capítulo seguinte, os dados das entrevistas realizadas com as professoras do presente estudo demonstram que estas não estão preparadas para o trabalho com crianças que apresentam características de DF, foco dessa pesquisa, da mesma forma como para o atendimento a crianças em contextos de diferenças.

A formação e a qualificação dos profissionais são consideradas essenciais para o crescimento da qualidade do ensino no país. Porém, não é intenção dessa pesquisa discutir tais fatos, considerando-se os aspectos inerentes, muitas vezes, ao próprio desejo do professor em qualificar-se, tais como falta de oportunidades em sua cidade, condições financeiras, falta de tempo frente à exaustiva carga horária, entre outros motivos. Salienta-se que não se quer eximir do professor a sua parte de responsabilidade pelos índices observados na educação

brasileira, da mesma forma como não se pretende fazer generalizações acerca do tema, visto que é crescente o número de exemplos positivos na educação, veiculados na mídia quase diariamente.

Entende-se, contudo, que é necessário “encarar a realidade”, pois se sabe que, embora necessária, uma mudança na área da educação, em especial na formação e qualificação dos profissionais, é um projeto em longo prazo. E o que fazer com os milhares de estudantes que, diariamente, frequentam as salas de aula das escolas, especialmente as públicas, sem receberem a atenção e a qualidade na educação que merecem?

Ao circular-se por dentro das escolas, percebe-se um grande número de crianças que apresentam características de fala desviante, um número bastante superior ao que compõe o *corpus* desse trabalho que, por questões metodológicas, limitou-se a atender apenas uma parte delas. São crianças que, em função de seu sistema fonológico divergente, apresentam dificuldades de comunicação e interação no ambiente escolar. Além de enfrentarem barreiras para a aprendizagem da leitura e da escrita, elas também são rotuladas como não aprendentes, por não acompanharem o ritmo de aprendizagem das crianças “normais”. As professoras, em sua maioria, não conseguem mudar esta realidade, ou por não terem condições de dar a atenção devida aos estudantes, visto o número de alunos que recebem em cada turma, ou, em muitos casos, por realmente não saberem como proceder com esses estudantes.

Entende-se, conforme Fronza *et al.* (2013), que os casos de crianças com DF observados nas escolas desvelam um movimento de inclusão, no qual questões como diversidades de aprendizagem e respeito à diferença dos sujeitos ficam reduzidas, na grande maioria das vezes, a adaptações metodológicas. Coloca-se, então, o desafio da “escola para todos”: é preciso promover a convivência de diferentes sujeitos no mesmo espaço físico, mas isso não significa partir das mesmas experiências educacionais, compartilhar as mesmas coisas, ocupar o espaço físico da mesma forma, desencadear o processo de aprendizagem do mesmo modo, nem manter os mesmos pressupostos estruturais do currículo escolar, com algumas adaptações.

O ideal de turma homogênea e de alunos que se desenvolvem de modo semelhante e de acordo com o que é indicado como sendo normal por teorias da aprendizagem não se sustenta diante da ampliação da noção de diversidade que esta pesquisa assume. Os cursos de formação de professores estão sendo estruturados em meio a movimentos contraditórios: o de proliferação e exaltação das diferenças e o da inclusão, ainda muito fortemente marcada por discursos clínico-terapêuticos e normalizadores. Pelo fato de a inclusão ser considerada uma

alternativa politicamente correta, investe-se mais esforço na ação de se justapor do que em sua aplicação prática, como indica Decker (2006). Fala-se e escreve-se muito sobre o tema e pouco se faz a fim de efetivá-lo. Assim, ainda são bastante comuns os casos de crianças colocadas nas salas de aula de ensino regular sem que se saiba exatamente o que fazer com elas.

A partir das manifestações da comunidade escolar observadas nesta pesquisa, percebe-se a necessidade da implementação de ações que, antes de se tomarem diagnósticos como base, seja possível conhecer e levar em conta o que cada criança já sabe da sua língua.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se fundamental, em um movimento constante de planejamento e avaliação de suas ações. Como diz Freitas (2006), a natureza da função de professor, profissional que atua nas relações humanas, mas que também é gestor da sala de aula, coloca-o em situação de envolvimento pessoal nas relações estabelecidas com seus alunos e pares. Entende-se que seu compromisso essencial e necessário é com a aprendizagem de todos os alunos, exigindo que (des)considere diferenças culturais, sociais e pessoais e que jamais reafirme tais diferenças como causa de desigualdade ou exclusão. Seguindo Carvalho (2000), é preciso criar as condições de inclusão de todos na aprendizagem, favorecendo a integração entre todos, aprimorando a qualidade das respostas educativas da escola, para todos (FRONZA *et al.*, 2013; STAUDT *et al.*, 2014).

Nesse sentido, entende-se a necessidade de uma pedagogia centrada no aluno, em cada aluno. O favorecimento – não a simplificação! – da aprendizagem de todo aluno requer que os educadores transformem a sua sala de aula em espaços prazerosos onde alunos e professores sejam cúmplices do processo de aprender, que inclui o aprender a aprender e o aprender a pensar (FRONZA *et al.*, 2013; STAUDT *et al.*, 2014). Nessa direção, como atesta Carvalho (2009, p. 158), “para incluir um aluno na classe regular, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente [...]”.

A partir dessas considerações, direcionou-se o foco desse estudo para os seguintes questionamentos: o que fazer, frente à realidade exposta, para que professores sem formação em Linguística e Fonoaudiologia possam auxiliar seus alunos que apresentam características de DF? Como levar para as salas de aula do Ensino Fundamental um pouco do conhecimento produzido nas universidades sobre os aspectos relativos à aquisição e ao aprendizado da linguagem oral e escrita, contribuindo, assim, para o avanço dos alunos?

Nesse sentido, procurou-se desenvolver um instrumento que pudesse ser utilizado em sala de aula por todos os alunos e que, ao mesmo tempo, privilegiasse aqueles cujas falas deixam transparecer um sistema fonológico desviante. Como dito anteriormente, a utilização desse instrumento não é vista como uma terapia de fala, tampouco como a “cura” para o “problema” apresentado pelo aluno. O que se pretende é contribuir com uma proposta de prática pedagógica que possa auxiliar as crianças com DF, levando em consideração a produção oral do fonema, a representação gráfica e também o desenvolvimento da consciência fonológica.

A elaboração do instrumento, portanto, considerou os três aspectos citados – o fonema, a escrita e a CF –, integrando-os em um jogo de dados, intitulado Fonodado. A partir do jogo, estimula-se a consciência fonológica e privilegia-se a produção de palavras com um determinado fonema ou estrutura silábica, estimulando na criança a percepção e a produção do som desviante em sua fala.

Um aspecto importante a ser considerado, durante a elaboração do instrumento, foi o fato de se pensar na aplicação deste por professores que não possuem conhecimentos profundos em Linguística e que pouco sabem sobre desvios fonológicos. Assim, foi preciso considerar o fonema que está ausente ou a estrutura silábica que sofre processos fonológicos na fala das crianças, em lugar do trabalho com classes de sons e traços distintivos. Essa opção foi necessária para que o instrumento atingisse um de seus objetivos: ser modificado pelos professores a partir das características das crianças e dos grupos em que será aplicado.

Dessa forma, salienta-se que o Fonodado não é um instrumento rígido e acabado, mas sim, como mencionado, uma proposta pedagógica para o trabalho com crianças que apresentam dificuldades de fala e escrita. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de um diálogo mais estreito entre os campos da Linguística e da Educação, especialmente em contextos que desafiam o educador a inovar suas práticas e conhecimentos, como é o caso do trabalho com educandos que apresentam dificuldades em leitura e escrita relacionadas a diferenças fonológicas em sua fala. Assim, destaca-se que a intenção com esta pesquisa é permitir que, ao olhar junto aos profissionais para essas realidades, seja possível também (re)planejar ações e definir metas visando a melhores resultados na educação de todos os alunos.

4.2 Caracterização do Instrumento

O Fonodado, junção das palavras *fonologia* e *dado*, é um jogo constituído por dados de figuras, construído a partir das características de fala observadas nas crianças participantes deste estudo. Cada dado do jogo corresponde a um fonema específico trabalhado individualmente com os informantes durante os encontros da pesquisa. A ideia para o desenvolvimento do Fonodado surgiu de uma observação da pesquisadora durante um intervalo na escola em que leciona, enquanto os alunos brincavam e se divertiam com um dado numérico.

O Fonodado é composto por um dado com desenhos e uma cartela na qual são marcadas as tarefas realizadas pela criança, conforme Figuras 9, 10 e 11. Além disso, são utilizados cartões com as palavras escritas, correspondentes aos desenhos, ou um alfabeto móvel, variando de acordo com a idade da criança e o objetivo da atividade.

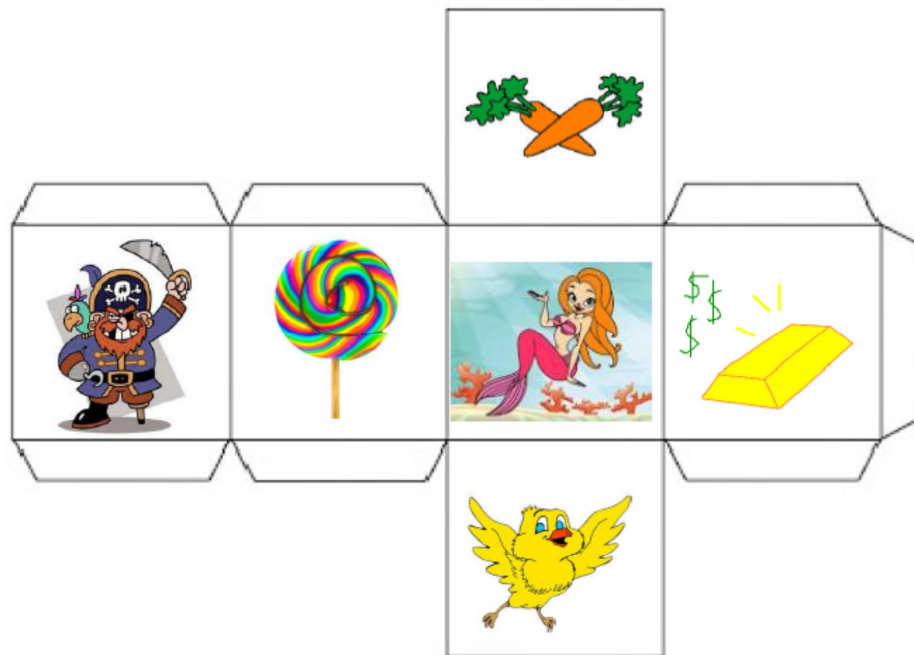


Figura 9: Dado correspondente ao fonema /t/ em *onset* simples.
Fonte: Elaborado pelo autor.



Figura 10: Cartela para o fonema /r/ e exemplos de cartões de palavras.
Fonte: Elaborado pelo autor.



Figura 11 – Foto do jogo Fonodado.
Fonte: Foto do autor.

As tarefas propostas com o Fonodado foram desenvolvidas levando-se em consideração as características individuais das crianças, em três aspectos distintos: 1) o DF evidenciado, trabalhando-se com os fonemas ausentes em seu inventário fonológico e com as estruturas silábicas afetadas; 2) a idade da criança; e 3) a série em que se encontrava, considerando se estava ou não alfabetizada. Nesse sentido, nem todos os conjuntos de dados possuem o mesmo objetivo e, por esse motivo, as atividades pensadas para cada fonema serão apresentadas separadamente.

Entretanto, salienta-se que todas as tarefas sugeridas pelo instrumento estimulam a consciência fonológica, nos níveis silábico, intrassilábico e fonêmico, e também promovem a escrita, ao mesmo tempo em que incentivam o uso de determinado fonema. Dessa forma, esse é um jogo capaz de possibilitar diversas atividades ao mesmo tempo, dependendo do objetivo que se quer alcançar. Em consequência disso, pode ser modificado para a utilização com outras crianças, que apresentam características distintas.

As tarefas de CF realizadas são expostas no Quadro 1, a seguir. Algumas atividades realizadas são citadas, levando-se em consideração o dado do fonema /r/, exposto nas Figuras 9 e 10.

Nível de CF	Tarefa	Exemplo de atividade
intrassilábico	rimas	Qual palavra rima com tesouro: <i>tartaruga</i> , <i>goleiro</i> ou <i>touro</i> ?
silábico	identificação	Vamos pegar o [r] do <i>tesouro</i> . Que outra(s) palavra(s) termina(m) igual a <i>tesouro</i> : <i>tartaruga</i> , <i>goleiro</i> ou <i>touro</i> ?
	síntese	Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços ⁹ , tu me dizes que palavra é essa, e depois marca ela na cartela.
	segmentação	Como a gente pode separar a palavra <i>pirata</i> em pedaços?
	manipulação	Se eu tirar o [r] do <i>tesouro</i> , como fica?
	transposição	Vamos separar a palavra <i>pirulito</i> em pedacinhos. Agora vamos dizer (esses pedaços) de trás pra frente. Como fica?
	aliteração	Que outra palavra inicia com o mesmo som de <i>carro</i> : <i>jarro</i> , <i>macaco</i> ou <i>cavalo</i> ? ¹⁰
	identificação	Qual(s) palavra(s) tem/têm o mesmo som /r/ do <i>passarinho</i> : <i>carimbo</i> , <i>ninho</i> ou <i>vassoura</i> ?
		Eu vou dizer uns sons e tu vais adivinhar que palavra

⁹Diversos estudos na área utilizam este termo ou seu diminutivo para se referir à sílaba quando trabalham com crianças mais novas, como Moojen *et al.* (2003), Freitas (2004), Fernandes (2011).

¹⁰ Este exemplo refere-se ao jogo de dados com o fonema /k/, uma vez que não é possível trazer exemplos de aliteração com o fonema /r/ em *onset* simples.

fonêmico	síntese/segmentação	é e marcar na cartela. Agora, tu vais dizer os sons da palavra <i>areia</i> .
	manipulação	Se eu tirar o som [r] da palavra <i>cenoura</i> , como fica? E se eu acrescentar o som [r] no final da palavra <i>jacaré</i> , como fica?
	transposição	Agora nós vamos falar de trás pra frente. Eu vou dizer uma palavra diferente, e, se você disser os sons de trás pra frente, nós vamos achar uma palavra que existe.

Quadro 1: Tarefas e exemplos de atividades realizadas com o Fonodado.

Embora as atividades apresentadas no Quadro 1 tenham sido as principais em cada tarefa de CF, outras foram desenvolvidas, como, por exemplo, a produção de uma rima pelo aluno, após já ter identificado na cartela do jogo a rima correspondente à figura do dado, ou, ainda, a adivinhação de uma palavra dita de trás para frente pela pesquisadora. Em especial, as atividades de segmentação e de transposição silábica foram as preferidas pelas crianças e, por isso, na hora do jogo, criavam-se mais palavras para incentivar as crianças a participarem da atividade.

Salienta-se também que todas as atividades eram feitas com exemplos ou com ajuda da pesquisadora na primeira vez, até a criança compreender a ordem e executar a tarefa sozinha.

A seguir, são expostas as tarefas realizadas com cada fonema ou estrutura silábica, aplicadas de acordo com as características dos informantes.

4.2.1 Fonemas /s/, /ç/, /ʃ/, /k/, /g/ e /t/ em *onset* simples

Os dados referentes aos fonemas /s/, /ç/, /ʃ/, /k/, /g/ e /t/ em *onset* simples foram desenvolvidos para trabalhar atividades de consciência fonológica nos níveis silábico e intrassilábico, incluindo rima, aliteração, síntese, segmentação, manipulação e transposição silábica, considerando o que foi verificado na fala dos informantes André, Valter, Daniela, Jéferson, Bianca Mariana e Natália. As palavras utilizadas para esses fonemas estão expostas no Quadro 2.

<i>/s/</i>		
Dado	Cartela	
Palavra-alvo	Rima	Palavras-alvo
sapato	pato	sabonete – vassoura
salada	enxada	sacola – palhaço
sorvete	foguete	sopa – lápis
sereia	areia	serrote – maçã
surfear	mar	suco – pasta
sinaleira	mamadeira	sino – pincel
<i>/C/</i>		
jacaré	pé	coruja - jaqueta
joelho	vermelho	joia - relógio
girafa	garrafa	giz - beijo
geladeira	mamadeira	geleia - queijo
gigante	elefante	girassol - mágico
joaninha	farinha	jogador - algema
<i>/●/</i>		
chaleira	banheira	chapéu-concha
chinelo	farelo	chicote – mochila
chocolate	abacate	chocalho – cachorro
chuva	luva	chupeta– lixo
chave	ave	chá– caixão
cheiro	banheiro	cheque – abacaxi
<i>/g/</i>		
gato	pato	galo– tartaruga
guitarra	jarra	guincho - morango
guerra	terra	guerreiro – papagaio
gorro	zorro	gordo – argola
galinha	cozinha	gancho – fogo
guri	saci	guloso– foguete
<i>/k/</i>		
casa	asa	café – abacaxi
carro	jarro	cavalo – macaco
queijo	beijo	cachorro-quente – circo
coelho	joelho	cola – casaco
curinga	seringa	cuiá- sacola
coração	balão	corrente - xicara
<i>/r/</i>		
pirata	gravata	pera – aranha
pirulito	palito	coruja– parafuso
passarinho	ninho	carimbo – vassoura
tesouro	touro	tartaruga – goleiro
cenoura	tesoura	jacaré – cadeira
sereia	areia	cereja – girafa

Quadro 2: Palavras utilizadas no jogo com os fonemas /s/, /C/, /●/, /k/ e /g/ em *onset* simples.

Conforme indica o Quadro 2, nos dados com /s/, /C/, /●/, /k/ e /g/, o fonema-alvo está presente em posição inicial nas palavras. Essa opção foi feita por dois motivos. Primeiro, algumas das crianças com as quais esses dados foram trabalhados encontravam-se no primeiro

ano e estavam iniciando seu contato com o alfabeto. Por essa razão, as professoras, em sala de aula, incentivavam o uso da letra ou do som inicial da palavra, o que foi constatado durante as primeiras coletas da pesquisa. Durante a execução das tarefas, as crianças do primeiro ano pareciam ignorar o resto da palavra, dando ênfase e atenção somente para a sílaba inicial, devido ao estímulo que recebiam das professoras alfabetizadoras. Assim, por exemplo, em um jogo de rimas, os alunos diziam palavras que iniciavam com a mesma sílaba, ou ficavam repetindo a sílaba inicial enquanto pensavam em uma resposta, ao invés de analisarem o som final do vocábulo para formarem a rima. Pensou-se, então, que o fonema-alvo em posição de *onset* inicial poderia favorecer a percepção da criança para o som que se queria estimular, além de facilitar as tarefas de aliteração, com identificação da sílaba inicial das palavras.

O segundo motivo para essa escolha também está relacionado à idade e à escolaridade das crianças. Pensando-se na possibilidade de estimular a escrita e a ligação entre fonemas e grafemas, seria possível realizar a identificação da letra inicial com as crianças do 1º ano e a identificação da sílaba inicial com as crianças do 2º ano, através do uso de um alfabeto móvel.

A escolha dos vocábulos de cada conjunto de dados (dado e cartela) tentou contemplar o fonema-alvo em todas as posições na palavra e em diferentes contextos na sílaba. Dessa forma, garantiu-se a produção do fonema em sílabas tônicas e átonas. Entretanto, nem todos os fonemas contemplam todas as possibilidades de produção com diferentes vogais, devido à dificuldade de se encontrarem palavras que façam parte do vocabulário da criança e também que possam ser representadas por meio de desenhos de fácil identificação a essa faixa etária e nível de escolarização.

Para garantir a produção da palavra-alvo, utilizou-se o recurso da imitação retardada, estratégia comumente usada nos estudos linguísticos para a obtenção de dados de fala. Conforme pesquisas da área, o uso dessa estratégia demonstra o mesmo desempenho na produção das crianças, ou seja, elas produzem (ou não) o fonema-alvo independentemente de o pesquisador fazer uso desse recurso (WERTZNER *et al.*, 2006; BERTI *et al.*, 2009).

As cartelas que acompanham os dados correspondentes aos fonemas /s/, /ç/, /ʃ/, /k/, /g/ e /r/ em *onset* simples são compostas pela figura que está no dado, localizada à esquerda de cada linha, marcando a correspondência com o dado, e mais três desenhos a ela relacionados na mesma linha, como se observa no exemplo da Figura 12, que traz a cartela do fonema /s/. Cada linha da cartela possui uma rima com a figura do dado, uma palavra que inicia com a mesma sílaba e outra que possui o fonema-alvo em *onset* medial. A partir desta cartela, então,

há a possibilidade de execução de diversas tarefas, fazendo-se opções de acordo com o que se deseja explorar com o jogo.

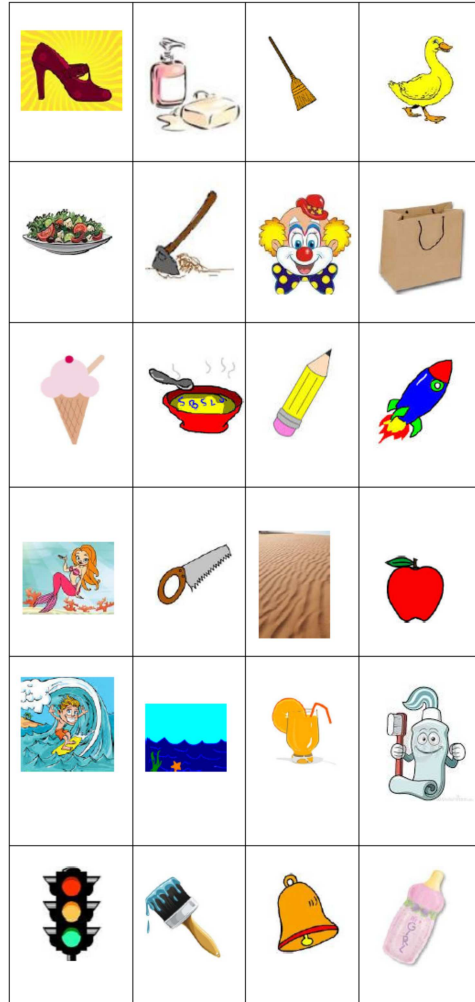


Figura 12: Cartela que acompanha o dado correspondente ao fonema /s/.

A partir do exposto, descrevem-se as regras do jogo utilizadas para o trabalho com os fonemas /s/, /ç/, /z/, /k/, /g/ e /r/ em *onset* simples, que tem por objetivo estimular a consciência fonológica nos níveis silábico e intrassilábico, como mencionado anteriormente.

Para iniciar o jogo, a criança lança o dado e é instigada a dizer em voz alta a palavra correspondente ao desenho que aparece na face do dado voltada para cima. Então, orienta-se a criança a encontrar o mesmo desenho na cartela e pede-se que ela analise as figuras que estão na mesma linha do desenho em questão, localizando a representação da palavra que rima. Após a resposta do aluno, marca-se com um pino (um botão ou uma tampinha de garrafa, por exemplo) aquele desenho na cartela, sinalizando que a tarefa foi realizada. Após, a criança

joga o dado novamente. Se cair em outra figura, repete-se o descrito acima, identificando a palavra que rima. Se cair em uma figura que já apareceu, pede-se para a criança analisar a cartela novamente e identificar, na mesma linha, outro desenho que corresponda a uma palavra que começa com a mesma sílaba (para os fonemas /s/, /C*/, /♦/, /k/e /g/; para o fonema/r/em *onset* simples, propõe-se tarefa de identificação de sílaba medial).

A terceira figura da linha, que corresponde a um vocábulo que possui o fonema-alvo em *onset* medial, apresenta várias possibilidades de atividades. Para trabalhar com segmentação silábica, pode-se pedir que a criança separe em sílabas a palavra; para trabalhar com transposição silábica, pede-se que a criança diga a palavra de trás para frente; pode-se, ainda, pedir que ela informe outro vocábulo que rima. Quando todos os desenhos do dado já foram utilizados, ou quando uma determinada face for repetida mais de três vezes, pode-se instigar a criança a utilizar a própria palavra correspondente ao desenho do dado para segmentar e fazer a transposição silábica, por exemplo.

Outra possibilidade para o jogo, quando uma mesma face do dado é repetida por mais de três vezes, é identificar a(s) letra(s) que corresponde(m) ao fonema-alvo, utilizando-se o alfabeto móvel, ou apenas dizer outras palavras que iniciam com a mesma letra. Para as crianças mais velhas, também é possível solicitar que montem toda a palavra usando o alfabeto móvel.

Pode-se, ainda, trabalhar apenas com uma tarefa de CF por vez. Como exemplo, toma-se a tarefa de segmentação silábica. A criança joga o dado e é instigada a segmentar a palavra correspondente e, então, marca o desenho na cartela. Assim vai jogando sucessivamente e, quando aparecer uma face repetida no dado, passa a segmentar as palavras correspondentes à mesma linha na cartela. Com exceção da aliteração, todas as tarefas de CF relatadas no Quadro 1 podem ser jogadas dessa maneira.

Percebe-se, assim, uma gama de atividades possíveis com apenas um dado e uma cartela, incentivando a consciência fonológica, o fonema-alvo e, ainda, possibilitando relações entre o fonema e a escrita.

4.2.2 Fonema /r/ em Coda

As atividades programadas para o trabalho com o fonema /r/ em coda envolveram tarefas de síntese e segmentação silábica e de identidade e segmentação fonêmica, sendo desenvolvidas a partir dos dados de fala dos informantes André, Valter, Jéferson e Mariana. Dessa forma, a cartela elaborada não possui palavras que rimem com as do dado, apenas palavras-alvo com a mesma estrutura silábica para a realização das atividades propostas. O Quadro 3, a seguir, traz as palavras-alvo do dado e da cartela.

/r/ em coda	
Dado	Cartela
barco	árvore – ventilador - torneira
martelo	borboleta – flor - carta
urso	secador – sorvete - formiga
colher	garfo – açúcar - quarto
apontador	porco – computador – arco-íris
porta	caçador – caderno - trator

Quadro 3 – Palavras com /r/ em posição de coda silábica.

O dado e a cartela utilizados no trabalho com o fonema /r/ em coda é apresentado nas Figuras 13 e 14, que trazem os desenhos representativos das palavras expostas nos Quadro 3.

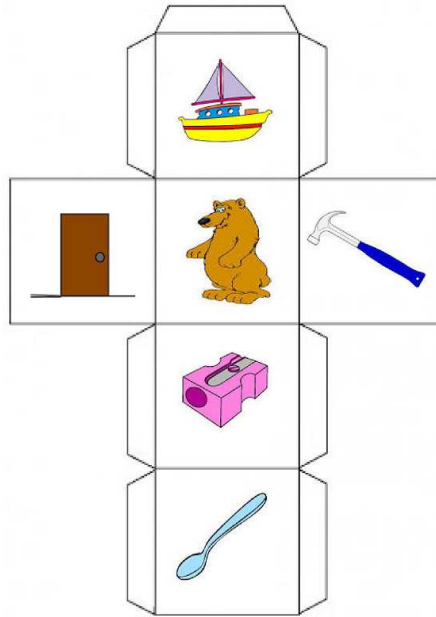


Figura 13 – Dado utilizado para o fonema /r/ em posição de coda silábica.
Fonte: Elaborado pelo autor.



Figura 14 – Cartela correspondente ao dado com o fonema /r/ em coda silábica.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas coletas de intervenção para esse fonema, então, a criança jogava o dado e era estimulada a dizer a palavra correspondente em voz alta. Para o trabalho com síntese silábica, a pesquisadora escolhia uma palavra correspondente à mesma linha da cartela e falava em sílabas, tendo a criança que identificar o vocábulo e marcá-lo na cartela. Para segmentação, após jogar o dado, pedia-se que o informante dissesse a palavra separada em sílabas e, após realizar a tarefa, marcava-se esta na cartela. Na tarefa de identidade fonêmica, a pesquisadora pedia que a criança identificasse o segmento de uma palavra que continha o mesmo som, por exemplo: “Qual o som que as palavras *barco* e *árvore* têm em comum?” ou “O som [r] da palavra *urso* tem em qual outro pedacinho da palavra *secador*?” Para a segmentação fonêmica, a pesquisadora escolhia uma palavra da cartela que estava na mesma linha da palavra tirada no dado e a pronunciava, segmentando os fonemas; a criança, então, deveria identificar a palavra, ou ao contrário, a criança segmentava, e a pesquisadora adivinhava a palavra.

Por se tratar de uma estrutura silábica mais complexa (CVC), optou-se por não realizar atividades de escrita com as crianças do 1º ano nessa etapa da intervenção, sendo as atividades com /r/ em coda apenas orais, estimulando o som ausente em sua fala.

4.2.3 *Onset* complexo

A redução do *onset* complexo foi o processo fonológico mais recorrente na fala das crianças do grupo de intervenção. Contudo, alguns informantes produziam corretamente o grupo com /l/ enquanto outros apagavam tanto a líquida lateral quanto a não lateral. Dessa forma, foram criados dois dados para as atividades com a sílaba complexa CCV, um abordando somente palavras com /l/ e outro contendo vocábulos com a líquida não lateral.

As atividades programadas para o trabalho com o fonema /l/ em *onset* complexo envolveram rima, manipulação, transposição, síntese e segmentação silábica e transposição, manipulação identidade e segmentação fonêmica, sendo planejadas a partir dos dados de fala dos informantes Roberta, Daniela e Valter. O Quadro 4 expõe as palavras utilizadas no jogo com o fonema /l/ em *onset* complexo.

<i>OnsetComplexo com /l/</i>	
placa	vaca – plástico - diploma
blusa	biblioteca - nublado
clips	bicicleta - clara
globo	planta – lobo - iglu
flor	floresta – flecha
atleta	flauta - atlas

Quadro 4 – Palavras com /l/ em posição de *onset* complexo.

Conforme se observa no Quadro 4, entretanto, nem todas as combinações de rimas foram possíveis, em função de o grupo com /l/ ter um número reduzido de vocábulos na língua, diminuindo as possibilidades de substituição por outras palavras, a fim de que se encontrassem rimas. Nesses casos, então, as crianças eram instigadas a criar uma palavra nova, que não existisse na língua, para formar a rima. A cartela, portanto, aparece com um espaço em branco para a marcação de tal tarefa, conforme se observa na Figura 15. Da mesma forma, nem sempre foi possível encontrar palavras com o mesmo encontro consonantal que fizessem parte do conhecimento lexical das crianças dessa faixa etária. Assim, foram usados vocábulos com outras combinações, como é o caso de *atleta* (palavra do dado) e *flauta* (palavra da cartela), que não segue a combinação ‘tl’ do vocábulo utilizado no dado.

A Figura 15 traz a representação do dado utilizado para a intervenção com a estrutura silábica referida, enquanto a Figura 16 mostra a cartela correspondente a esse dado.

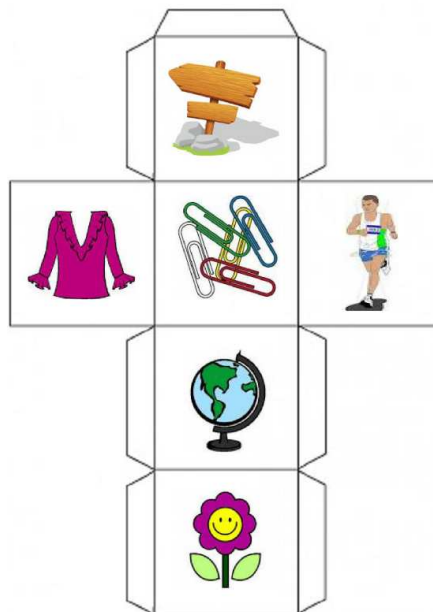


Figura 15 – Dado utilizado com o fonema /l/ em posição de *onset* complexo.
Fonte: Elaborado pelo autor.

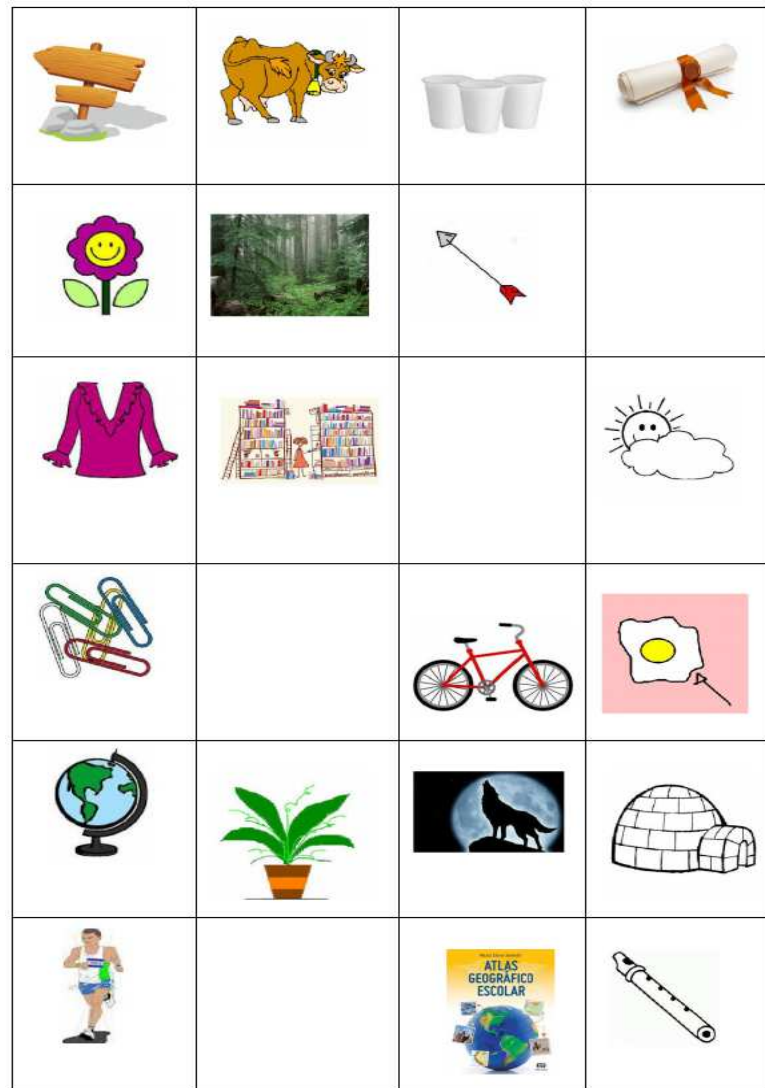


Figura 16 – Cartela correspondente ao dado com o fonema /l/ em *onset* complexo.
 Fonte: Elaborado pelo autor.

As atividades elaboradas para o grupo de *onset* complexo com a líquida não lateral foram propostas a partir dos dados de fala observados nas coletas com os informantes Jéferson, Natália, Bianca, André, Roberta, Mariana e Daniela. O jogo, cujas palavras são expostas no Quadro 5, abordou tarefas de manipulação e transposição silábica, identidade, segmentação, transposição e manipulação fonêmica.

<i>Onset Complexo com/r/</i>	
Dado	Cartela
trem	quatro - livro
bruxa	cobra - refrigerante
dragão	quadro - zebra
grama	tigre - cruz
presente	prato - três
fruta	cofre - brinco

Quadro 5 - Palavras com /r/ em posição de *onset* complexo.

Como se observa no Quadro 5, procurou-se usar palavras com *onset* complexo que contemplam as combinações permitidas no Português Brasileiro em posição inicial e medial. Entretanto, conforme mencionado, alguns grupos não foram utilizados em todas as posições, devido à dificuldade de se encontrarem palavras que possam ser representadas em desenhos e que façam parte do léxico da criança. Acredita-se que, ao usar palavras desconhecidas ou de difícil entendimento, o objetivo da atividade não é atingido, pois, mesmo utilizando-se o recurso da imitação retardada, as crianças não produzem a palavra-alvo por não memorizarem o nome ou por ficarem inseguras ao pronunciá-la.

Para as tarefas de estimulação da consciência fonológica no nível do fonema, pedia-se para a criança jogar o dado e, após a identificação da palavra-alvo, eram colocados desafios, tais como: “Vamos separar a palavra *prato* em sílabas? Agora, vamos usar a sílaba[pr]: quais sons a gente usa para formar essa sílaba?”; “Vamos agora inverter os sons da sílaba *vro*, de *livro*, como fica?”; “Se a gente tirar o som [v] de *livro*, como fica?”.

Por se tratar de uma estrutura silábica mais complexa, CCV, que apresenta maior dificuldade para as crianças, decidiu-se, da mesma forma como indicado para as palavras com /r/ em coda, não utilizar a forma escrita com os informantes do 1º ano. Para as crianças do 2º e do 3º ano, solicitou-se a tarefa de montagem da palavra escrita com o alfabeto móvel. Após, a criança era questionada sobre as letras que usou para escrever. Se a palavra não estivesse correta, a pesquisadora oferecia alguma dica, dizendo, por exemplo, “Será que não está faltando nenhuma letra?” ou “Será que não tem uma letra fora do lugar?”. Após nova avaliação da criança sobre a palavra montada, pedia-se que ela identificasse o cartão que continha a forma escrita da palavra, comparando-o com aquele que ela própria montou. Após observações da pesquisadora sobre as duas palavras – a montada pela criança e a escrita no cartão –, o cartão era colocado sobre o desenho correspondente na cartela.

As coletas realizadas com o Fonodado mostraram que o instrumento atendeu aos objetivos da pesquisa, pois, além de se mostrar eficaz para o trabalho com desvios

fonológicos e consciência fonológica, também possibilita diversas atividades para o professor e/ou pesquisador, podendo contribuir para a aprendizagem e para o crescimento dos alunos. O jogo também atraiu a atenção dos informantes, que se divertiram enquanto realizavam as tarefas propostas. Além disso, o dado é um instrumento que pode facilmente ser montado pelo professor, utilizando-se um molde (ANEXO 1) e desenhos retirados de sites da internet, demandando, também, um baixo custo para sua confecção.

Dessa forma, o Fonodado pode ser utilizado em sala de aula com todos os alunos, contemplando aqueles que apresentam características de DF, mas também atendendo às necessidades daqueles que apenas precisam desenvolver a consciência fonológica para progredirem em seu percurso de aprendizagem da língua escrita.

No Capítulo seguinte, procede-se à descrição dos dados coletados nas duas escolas, contendo trechos das entrevistas com as professoras, dados de fala e escrita dos informantes do grupo de acompanhamento e do grupo de intervenção e também são descritas as sessões de intervenção com o uso do Fonodado.

5 DESCRIÇÃO DOS DADOS

Neste Capítulo, são apresentados os dados coletados na escola A e na escola B, incluindo as entrevistas realizadas com as professoras e as coletas de fala e escrita realizadas com os alunos.

5.1 Entrevistas com Professoras

Conforme descrito no Capítulo 3, foram realizadas seis entrevistas na escola A e cinco na escola B. Os questionamentos, que guiaram a conversa com as professoras, foram os seguintes:

- Como é o aluno(a) em aula?
- Que considerações você poderia fazer sobre a linguagem desse(a) aluno(a) (fala/escrita)? Há algo que lhe chame a atenção?
- O que você, em sala de aula, ou a escola conseguem fazer para auxiliar esse(a) aluno(a) a superar suas dificuldades?
- Você tem ou já teve contato com a família desse(a) aluno(a)? Como é o acompanhamento da família na escola?
- O que você conhece sobre desvio fonológico?
- Qual a sua expectativa com a participação desse(a) aluno(a) nessa pesquisa?

Os trechos principais das entrevistas são apresentados na sequência. Salienta-se que não estão sendo diferenciadas as instituições às quais as docentes estão vinculadas, se à escola A ou B, pois se entende que, nesse contexto, tal divisão não se faz necessária. Da mesma forma, nem todas as respostas de cada professora aos questionamentos feitos são transcritas, sendo selecionadas aquelas que se fazem pertinentes para as reflexões e questionamentos expostos a seguir.

De modo geral, pode-se dizer que as entrevistas com as professoras das crianças indicaram o que diversas pesquisas na área de Educação e Linguística têm apontado: falta de conhecimento sobre aspectos linguísticos e sobre os processos envolvidos na alfabetização; lacunas na formação continuada; e insegurança e dúvidas no trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, como pode ser percebido na fala das professoras¹¹, a seguir, ao comentarem sobre o trabalho com esses alunos em sala de aula.

¹¹ Salienta-se que a identidade das professoras é preservada, dando-se nomes fictícios a cada uma das entrevistadas.

PROFESSORA ROSA: [...] E a questão de dificuldade mesmo, de escrita, enfim, eu já não sei muito o que trabalhar [...].

PROFESSORA CRISTINA: Bom, (esse aluno) assim pra mim caiu de paraquedas, até no começo eu fiquei bastante assustada, porque faz dezenove anos que eu tô na área e foi a primeira vez que eu peguei uma inclusão, né, então isso já, de começo já te assusta, é bastante, porque a gente não tem assim essa, eu não tenho essa experiência com a inclusão.

PROFESSORA JULIA: [...] No começo foi bem difícil, eu não sabia o que que eu dava pra ele.

PROFESSORA ADRIANA: Muito pouco (trabalho diferenciado), então eu trabalho com eles assim como eu trabalho com os outros e eu vou adaptando também [...] ah, eu vou esperar muito a ajuda de vocês, porque eles estão precisando muito, porque a gente sai um pouco frustrado [...]

PROFESSORA MARIA: [...]eu tento uma coisa e outra pra melhorar o nível de aprendizagem, mas eu tô cansando, porque tu não vê resultado. [...] Eu disse pra mãe não criar expectativa porque ela (a aluna) vai ser a muito longo prazo, e eu também não estresso muito, eu faço o que eu posso.

Percebem-se, a partir dessas falas, sentimentos de apreensão e receio no trabalho diário com os alunos que apresentam dificuldades em fala e escrita, que englobam tanto a questão de não saber o que fazer com o aluno, como é o caso das professoras Rosa, Cristina e Adriana, quanto a angústia de não ter sucesso no ensino e não ver os resultados de seu trabalho, como relata a professora Maria. Tais impressões parecem ir ao encontro do que diz Beyer (2005), quando afirma que a maioria dos professores egressos dos cursos de formação não está preparada para lidar com a heterogeneidade escolar imposta pela inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular. A grande complexidade dessa tarefa, segundo o autor, está em elaborar uma didática possível de atender a essa heterogeneidade, ou seja, que abranja o trabalho com todos os alunos.

Em outro trecho da entrevista, a professora Cristina destaca a má formação dos professores para o trabalho com a inclusão, também citada por Beyer (2005), reafirmando o sentimento de angústia experimentado por ela:

PROFESSORA CRISTINA: [...] Agora, um conhecimento assim profundo eu não, não, sou bem leiga, eu sei o básico do básico, fiz um pequeno curso de, na faculdade de pedagogia eu fiz séries iniciais, então praticamente a inclusão tu só sabe por cima. [...] não sei, mas eu estou indo né, vamos ver o que que vai dar até o final do ano, né. Não sei se eu tô fazendo certo, se eu estou fazendo errado, não sei.

Com relação ao DF, a fala das professoras revela que a maioria não conhece o conceito ou sabe pouco sobre o assunto, inclusive confundindo com outros conceitos-chave para a alfabetização, como letra e fonema.

ENTREVISTADORA: O que você entende por desvio fonológico?

PROFESSORA CAROLINA: Não é nada fácil. A dificuldade de se comunicar, né? De ser compreendida pelos outros [...]

PROFESSORA ROSA: Ah, eu conheço bem pouco assim, aquela coisa, o que eu conheço mais é a questão das trocas (de letras), né, do ‘d’ por ‘t’, do ‘b’ por ‘p’, essas coisas assim, mais comuns, tu percebe, principalmente agora, que eles estão construindo, né, a noção de som, assim, de trabalhar o alfabeto, não só o ‘a, b, c’, mas o som, né, o som de cada letrelinha, eu procuro fazer isso assim, né, até porque eles confundem também muito, né, algumas letras são muito parecidas, né. Tem toda a questão também do nosso português não favorecer algumas coisas, o ‘j’ eles têm bastante dificuldade, o ‘g’, então, eu conheço pouco assim.

PROFESSORA FABIANA: Não conheço nada, só a questão da troca e letras, né, a gente tem que saber, mas a questão da fala não. Desvio fonológico? Não, não.

PROFESSORA AMÉLIA: Pra mim, para ele [o aluno] aprender a escrever e a se expressar corretamente, ele precisa estar com uma fala melhor, digamos, só que a família, geralmente, não procura isso, por mais que tu tente, a mãe precisa levar [...]

PROFESSORA DAIANA - Dificuldades do aluno e também determinados fonemas e expressar isso na escrita, isso é desvio.

As respostas das professoras deixam transparecer lacunas no conhecimento das características da linguagem oral e escrita, além de uma confusão de conceitos sobre os quais provavelmente já ouviram ou estudaram em determinado momento, mas que não estão apropriados a sua prática diária de alfabetização. Novamente, aqui se reafirma a contribuição que a linguística pode dar à educação, favorecendo uma formação mais qualificada ao educador, capaz de auxiliá-lo a superar algumas das dificuldades da alfabetização. Conforme Frantz e Fronza (2010, p. 57), a interação entre estas duas áreas “beneficiaria os aprendizes que, muitas vezes, devido à falta de conhecimentos linguísticos dos que ensinam as línguas, fracassam em suas aprendizagens”.

Destacam-se, ainda, as respostas das educadoras dadas às perguntas “Como você trabalha com esses alunos?” e “Você consegue fazer alguma atividade diferenciada?”, referindo-se às práticas pedagógicas utilizadas para o trabalho com os estudantes que apresentam características de DF e dificuldades em fala e escrita, levando-se em consideração o contexto de inserção desses alunos em salas de aula com, no mínimo, 20 alunos.

PROFESSORA ROSA: Assim, no caso [dessa aluna] eu faço diferenciado. A gente acaba tendo que fazer porque ela não consegue nem copiar. A gente vê que ela tem um atraso mental¹² bem acentuado, né, coisa assim, mas é com ela que eu faço mais diferenciado, assim, porque, eu faço atividade e ela copia por cima, até de desenhar

¹²Salienta-se que a aluna aqui referida pela professora não apresentava, até o momento da entrevista, nenhum laudo clínico que comprovasse deficiência intelectual. A professora refere-se a “atraso mental” sem perceber o real significado do termo, podendo – ou não – haver outras dificuldades cognitivas envolvidas no caso.

ou pintar, só que daí tem que ser orientado, né, senão, fica, ela faz bem infantil, sabe [...]. Com os outros tem um atendimento mais de chamar lá na minha classe, ou a gente faz um trabalho em grupo com eles, diferenciado, uma folhinha diferenciada também, assim que a gente tá conseguindo atender, não só individual.

PROFESSORA AMÉLIA: Ah, assim, eu tento facilitar, dar folhinhas um pouco mais fáceis, até se eu vi que ela não está, assim, digamos, não está aprendendo o alfabeto, as vogais, eu retomo, estou sempre retomando com ela pra ver se ela desperta, se ela memoriza [...]

PROFESSORA ADRIANA: quando eu consigo chegar nela eu faço uma adaptação, fiz um alfabeto pra ela, fiz uma atividade, numerais bem simples [...]

As atividades diferenciadas, portanto, acabam sendo “folhinhas mais fáceis”, “atividades mais fáceis”, não com o objetivo de estimular o interesse e as habilidades da criança, mas com o intuito de que simplesmente produzam alguma coisa, já que, pelo que entendem as docentes, não são capazes de acompanhar o resto da turma – alunos normais –, que avançam com sucesso em seu aprendizado.

Conforme Matozza (1998), os objetivos da educação dos alunos com necessidades educacionais são os mesmos da educação de qualquer cidadão. Portanto, a adequação do currículo e das práticas educacionais é fundamental para que a aprendizagem de todos os alunos se concretize. Em lugar de folhinhas e atividades mais fáceis, o professor deveria repensar suas práticas, criando diferentes metodologias e utilizando recursos diversos, para dar conta de todos os alunos e, especialmente, da diversidade de aprendizagem que cada um apresenta.

Salienta-se, ainda, a resposta da professora Maria aos questionamentos sobre atividades diferenciadas em sala de aula:

PROFESSORA MARIA: Vou te ser bem sincera, não consigo, porque eu tenho 25 [alunos], outros com dificuldade de aprendizagem, alguns bem danados, eu não vou te mentir, eu não consigo. Assim, eu olho o que eu posso, não fez isso, tenta fazer aquilo, mas ela é uma criança que eu teria que ficar a manhã toda com ela trabalhando. Não tenho como, isso vai ficar bem claro, e não me cobrem, porque não dá. Assim, eles querem a inclusão, mas, se eu incluir ela, eu vou excluir os outros, entendeu? Aí tu inclui realmente a criança que tem necessidade de inclusão, e os outros é que exclui, que tua aula não rende, como é que fica?

O relato da professora Maria deixa transparecer a angústia de muitos outros docentes quanto ao trabalho com as crianças consideradas de inclusão dentro da sala de aula. Com um número excessivo de alunos, torna-se quase impossível atender a todos com qualidade, pois, se a atenção for dada a apenas um aluno, os outros 24 da turma serão prejudicados, ou seja,

excluídos, e, ao priorizar-se a turma, apenas um aluno não receberá a devida atenção. Acredita-se que este seja o desafio primordial da educação em contextos de diferença: atender a todos os alunos, respeitando suas características individuais, ajudando-os na apropriação e na construção do conhecimento.

Retomando as palavras de Carvalho (2009, p. 73), o que se deseja na educação inclusiva “é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar [...] o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola”. Para isso, de acordo com o autor, a escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas através da adequação do espaço físico, de melhores condições de trabalho e, principalmente, através da motivação e da atualização de conhecimentos. Dessa forma, teremos a escola para todos, que prima a aprendizagem de cada indivíduo, sem discriminações nem exclusões.

Além disso, ao perguntar para as professoras o que elas esperavam da aprendizagem de seus alunos com dificuldades em leitura e escrita, percebeu-se que as respostas indicavam “superação das dificuldades” e “avanços”, recaindo sobre o aluno o compromisso com a aprendizagem, conforme exemplos de transcrições a seguir.

PROFESSORA ROSA: Ah, que eles consigam superar essas dificuldades [...] A minha expectativa é que eles tenham uma independência, que eles peguem o caderno, peguem a, façam a atividade por eles mesmos, até mesmo que errem, de repente, mas que eles tenham a iniciativa de fazer, porque eles não têm essa iniciativa, eles ficam parados olhando, aí tu chama, aí tu vai “como é que é o ‘r’, como é que é o ‘l’?”, né.

PROFESSORA CAROLINA: Ah, eu espero que eles melhorem, né, que consigam vencer, né, a medida do possível deles, mas que eles consigam avançar, né.

PROFESSORA MARIA: Eu sei que ela vai ser a longo prazo, eu faço o que dá, mas eu não posso dar atenção só pra ela, então eu sei que eu não posso esperar muito dela.

PROFESSORA FABIANA: Ele não tem autonomia, tu tem que dizer, Jéferson, abre o caderno, não pode falar assim no geral.

Conforme salienta Carvalho (2000, p. 75/76), os transtornos de aprendizagem tornam-se barreiras para a aprendizagem, “se forem considerados como manifestações patológicas definitivas, numa visão pessimista e centrada no aluno, apenas, sem levar em consideração o papel desempenhado pelas famílias, pelas escolas e pela comunidade[...]”.

As respostas das professoras nos excertos acima, como se percebe, deixam transparecer a ideia de que o aluno deve “vencer as dificuldades”, ou seja, superar aquilo que o faz diferente dos demais para que se encaixe no padrão de aluno ideal – o que “tem

iniciativa” de começar a realizar a atividade dada pela professora, o que “reconhece as letras”, o que não precisa ser incentivado ou acompanhado o tempo todo.

Alguns alunos, de acordo com o relato das professoras, são repetentes e continuam recebendo o mesmo olhar: não aprendentes, incapazes de progredir, diferentes:

PROFESSORA FABIANA: Ele não tem autonomia, não usa o raciocínio para fazer trabalhos em aula, parece uma máquina, só copia, não é trabalhado a questão do pensar com ele em casa. Ele demora, mas ele copia bem, só que tem que ficar em cima, perguntar, ‘entendeu, já terminou’?

PROFESSORA MARIA: Ela não copia nada, não escreve nem o nome ainda, todos da turma já escrevem o nome, e ela nada. Tem dias que faz alguma coisa, mas ela fica quietinha lá, não interage e não incomoda, então eu não consigo dar atenção o tempo todo.

De acordo com esses trechos das entrevistas, infere-se que as professoras mantêm como fundamentais alguns valores baseados no ensino tradicional: o aluno precisa copiar muito bem, preencher os cadernos e acompanhar o ritmo da turma. Entretanto, se ele não lê, toda a “cópia” que ele faz não tem sentido algum, e continuará não tendo. O método de ensino tradicional já mostrou não ser eficaz para os alunos com dificuldades em leitura e escrita, e a cópia, simplesmente, continuará ajudando a classificá-los como alunos com problemas de aprendizagem.

Outro relato da Professora Rosa diz que um dos alunos da turma, com laudo de inclusão, é repetente há quatro anos:

PROFESSORA ROSA: O R já é repetente, há 4 anos, no 2º ano, nem o nome ele consegue, nada, tem que ter o auxílio e o apoio visual para ele escrever.

De acordo com Mantoan (2006, p. 188), “incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula do ensino regular”. A partir do relato da Professora Rosa sobre o aluno R¹³, pode-se dizer que está ocorrendo um processo de inclusão com esse aluno? O que faz, durante quatro anos, um aluno dentro da sala de aula, na mesma série, sem que consiga ter nenhum tipo de avanço? Nesse caso, será que a escola continua esperando do aluno uma resposta baseada em modelos e conteúdos tradicionais – uma resposta que, comprovadamente, após quatro anos, o aluno não vai dar?

A partir desses relatos, reafirma-se a necessidade de um diálogo mais estreito entre os

¹³ Esse aluno é referido pela letra R, porque não faz parte do *corpus* deste estudo. Seus dados não foram incluídos porque o aluno foi transferido de escola no meio da pesquisa e, portanto, não foi possível acompanhá-lo até o final do estudo.

campos da Linguística e da Educação, especialmente em contextos que desafiam o educador a inovar suas práticas e conhecimentos, como é o caso do trabalho com educandos que apresentam dificuldades em leitura e escrita relacionadas a diferenças fonológicas em sua fala. Ao se mostrarem despreparados para o trabalho com essas crianças, inconscientemente acabam limitando-lhes oportunidades de aprendizagem, por considerá-los, como diz Carvalho (2000), “clientela” para a educação especial, supondo que somente um especialista poderá “tratá-los”. De acordo com Carvalho (2000, p. 74-75),

admitir a existência de um distúrbio de aprendizagem no aluno não implica ‘absolver’ o sistema educacional de suas próprias responsabilidades. Ao contrário, caracteriza-se como mais um desafio para o aprimoramento das respostas educativas das escolas, estimulando-as a identificar e remover barreiras para a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência, com ou sem distúrbios de aprendizagem!

Nesse sentido, entende-se que o trabalho em contextos de diferença deve levar em consideração diversos aspectos, entre eles: adaptação do currículo escolar, qualificação docente, avaliação contínua, entre outros. Entretanto, considera-se essencial uma postura positiva do educador frente à diversidade, acreditando que a aprendizagem de todos os alunos é possível, inovando suas práticas pedagógicas e procurando caminhos para a superação das barreiras. Acredita-se, portanto, que uma mudança no olhar do professor sob a educação inclusiva, uma mudança “atitudinal”, como expressa Carvalho (2000, p. 77), seja o primeiro – e talvez o mais importante – passo para a construção da “escola para todos”.

A seguir, são apresentados os dados de fala e escrita dos dois grupos de crianças participantes da pesquisa, pertencentes às escolas A e B.

5.2 Caracterização das Crianças

Nesta seção, são descritos os dados coletados com as crianças no grupo de acompanhamento e no grupo de intervenção, fazendo-se um panorama geral de cada sujeito. São considerados para essa descrição os dados de fala e escrita de todos os informantes durante cada coleta, além das características de cada criança mencionadas pela professora, pela supervisora ou pela família.

5.2.1 Grupo de Acompanhamento

Fazem parte do Grupo de Acompanhamento⁴ sujeitos, com idades entre 8 e 11 anos,

pertencentes à escola A. O grupo foi observado em dois diferentes encontros, um no início e outro no final da pesquisa. Foram coletados dados de fala e escrita dos informantes, descritos a seguir. Nesse grupo, portanto, não foi realizado nenhum tipo de acompanhamento periódico nem intervenção, mas os dados foram comparados posteriormente com o grupo de intervenção.

5.2.1.1 Os dados de Carlos

Carlos tinha 11 anos e 9 meses e cursava, no momento da pesquisa, o 6º ano do Ensino Fundamental. Esse aluno não havia sido indicado pela escola e foi convidado a participar da pesquisa a partir da observação feita em sala de aula pela pesquisadora, que percebeu em sua fala algumas trocas de fonemas.

Conforme relatos da professora e da supervisora da escola A, Carlos teve muitas dificuldades em anos anteriores, mas vinha apresentando melhoras significativas. Estava se mostrando muito participativo e interessado, entretanto ainda persistiam dificuldades em leitura e escrita, especialmente relacionadas à troca e omissão de letras, além de sua perceptível “fala diferente”, nas palavras da professora.

A escola não teve conhecimento de qualquer acompanhamento fonoaudiológico que o aluno tenha feito. A família não compareceu ao encontro marcado pelo grupo de pesquisa e, no contato da direção com a família, para assinatura do TCLE, também nada foi comentado em relação a esse acompanhamento.

Na primeira coleta, foram observados, na fala de Carlos, dois processos fonológicos: anteriorização e posteriorização. Alguns exemplos de posteriorização podem ser observados nas produções [paSa'ri*ul, [pe'Soal e [dino'Sawrul, para os alvos *passarinho*, *pessoa* e *dinossauro*, em que a fricativa alveolar /♦/ é substituída pela palatal /●/. Exemplos de anteriorização são encontrados nas formas ['asu] e ['savi], para os alvos *acho* e *chave*, ocorrendo a substituição do fonema /§/ pela alveolar /s/, realizada mais à frente no trato vocal.

Os dois processos fonológicos mencionados não foram superados pela criança até a segunda coleta, na qual se observaram produções como ['sikara], ['brusa] e ['savi], para os alvos *xícara*, *bruxa* e *chave*, além de formas como ['paSa'ru] e ['o●ul, para *pássaro* e *osso*. Os três primeiros exemplos demonstram o processo de anteriorização presentes na fala de Carlos na segunda coleta, assim como os dois exemplos seguintes mostram a persistência do processo de posteriorização.

Wetzels (2000), que pesquisou a produtividade dos processos fonológicos de acordo com a idade, sugere que a idade prevista para a eliminação do uso do processo fonológico da posteriorização de velares é a faixa etária de 2 anos a 3 anos e 6 meses. Lamprecht (2004) e Pena-Brooks e Hedge (2000) também apontam para a superação do processo de anteriorização antes da idade de 3 anos. Considerando-se a idade de Carlos, percebe-se a persistência desse processo fonológico em faixa etária bastante avançada.

Nos dados de escrita, entretanto, não é possível perceber influência dos processos fonológicos observados na fala. Na primeira coleta, Carlos utilizou o grafema 's' corretamente na grafia de *passarinho* e *dinossauro*, da mesma forma que utilizou o 'x' para a palavra *bruxa*. Ainda, 'ch' e 'x' foram corretamente utilizados pela criança na escrita de *chave* e *xícara* na segunda coleta, assim como a letra 's' continuou sendo usada para a escrita de *passarinho* e *dinossauro*.

O informante Carlos, portanto, apresenta características de DF em sua fala, porém, esse desvio não é representado na escrita, como sugerido por Magnusson (1990) e Lazzaroto-Volcão (2011), quando dizem que nem todas as crianças com DF terão dificuldades com a leitura e a escrita, pois essas crianças podem ter acesso a representações fonológicas normais que evitem o registro, na escrita, dos desvios que apresentam na fala. Pode-se, ainda, inferir que a criança possui um bom nível de CF, como apontam Magnusson (1990) e Freitas e Santos (2003), o que a faria evitar a representação da fala desviante na escrita.

Conforme o exposto, percebe-se que o informante Carlos manteve, no pós-teste, os mesmos processos fonológicos observados no pré-teste, da mesma forma como em sua escrita foi possível observar as mesmas características, podendo ser classificada, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), como alfabética.

5.2.1.2 Os dados de Everaldo

Everaldo frequentava o 4º ano e estava com 9 anos de idade no momento da coleta de pós-teste. Conforme relato da professora, o aluno apresentava muita dificuldade na fala e também problemas de coordenação motora, que levaram a docente a oferecer atividades diferenciadas em sala de aula, como montagem de quebra-cabeça, amassar papel e fazer bolinhas de papel.

Na observação realizada pela pesquisadora, Everaldo já estava tendo avanços com relação ao relato dado pela professora, conseguindo segurar a tesoura e recortar os desenhos

sozinho. A professora dispensou uma atenção bastante especial ao aluno durante a realização das atividades, envolvendo-o em tarefas realizadas pela turma e também em atividades adaptadas para ele. O aluno gosta muito de contar histórias e dos personagens do desenho *Toy Story*, sendo esse o ponto utilizado pela educadora para despertar o interesse do educando.

Durante a primeira coleta, o aluno mostrou-se muito resistente à conversa e à realização das atividades propostas pela pesquisadora, mencionando diversas vezes que gostaria de “ir para casa”. Foi acompanhado por uma monitora que, há mais ou menos dois meses, o auxiliava diariamente em sala de aula. Após alguns minutos, sentindo-se mais à vontade, interessou-se pelas histórias contadas pela pesquisadora, interagindo mais.

Nesse primeiro encontro, foram observados na fala de Everaldo diversos processos fonológicos comuns na aquisição da linguagem, mas que ainda não estavam superados pelo aprendiz, como simplificação de *onsets* complexos, troca de líquida não lateral por lateral, apagamento de /s/ e /r/ em coda e alguns contextos de dessonorização e anteriorização.

No segundo encontro, observou-se a persistência desses processos, com exceção do apagamento de /s/ e /r/ em coda e da troca da líquida, como mencionado nas produções descritas a seguir.

A redução do encontro consonantal na fala de Everaldo pode ser observada em produções como [ˈkwatʉl, ʈiˈviː★ʉl, ʈˈbuːsʌl e ʈbinˈkedʉ], para os alvos *quatro, livrinho, bruxa e brinquedo*.

No pós-teste, apesar de observarem-se contextos de redução do encontro consonantal, especialmente por apagamento da segunda consoante, foram também registrados casos de epêntese e troca da líquida não lateral pela lateral, como nas produções [buˈruʂʌ] e [ˈkluʂs], para os alvos *bruxa e cruz*. Essas produções podem ser a indicação de testes fonológicos realizados pela criança em busca da forma-alvo, marcando a segunda consoante da sílaba CCV pela produção de duas sílabas CV ou substituindo a segunda consoante do *onset* por outra da mesma classe (STAUDT, 2008). É possível inferir, portanto, que o informante estava em processo de aquisição do *onset* complexo, embora ainda não o produzisse corretamente.

A troca das líquidas não lateral por lateral foi observada no pré-teste em produções como [ʂoʈ(↔)ˈdu], [dʒinoˈsawʈe] e [ˈkʈʈʉl], para as formas *chorando, dinossauro e quero*. Entretanto, em outros contextos, era produzida corretamente, como nos exemplos [ˈpasarʉl, ʈzakarʈe] e [dʒinoˈsawru], para *pássaro, jacaré e dinossauro*. Conforme Mezzomo e Ribas (2004), a classe das líquidas caracteriza-se por ser a mais tardiamente adquirida pela criança, além de ser a que mais evidencia processos fonológicos durante a aquisição. Entretanto, conforme as autoras, a

estabilização na produção de /l/ ocorre aos 3 anos de idade, e a de /r/ por volta dos 4:2.

Na segunda coleta, essas formas não foram realizadas pelo informante, sendo a líquida não lateral produzida em sílabas CV, como nos exemplos [‘sɪkaral, [zakarʔ] e [zi’rafa], para os alvos *xícara*, *jacaré* e *girafa*. Nesse sentido, pode-se pensar na troca das líquidas na fala de Everaldo como um processo que estava sendo superado pela criança no período na primeira coleta, uma vez que existia alternância entre a produção correta e a fala com desvios, pois, no segundo encontro, não foram registradas tais trocas.

O apagamento de /s/ e de /r/ em posição final de sílaba foi outro processo fonológico evidenciado na fala de Everaldo no pré-teste, como se percebe nas produções [bobu’letal, l’usul, [pu’kel e [‘gʊtu], para os alvos *borboleta*, *urso*, *porque* e *gosto*. De acordo com Lamprecht (2004), esses são processos superados por volta dos 2:6 para a maioria das crianças, mas podem perdurar até as idades de 3:6, para o apagamento da fricativa, e 4:0, para o apagamento da líquida. No pós-teste, entretanto, esses processos não foram observados, tendo sido superados pelo informante, como demonstram as produções l’lapisl, l’garful e l’pastal, para as formas *lápis*, *garfo* e *pasta*.

Além disso, a fala de Everaldo revela diferentes processos de substituição, como dessonorização e anteriorização, observados nas duas coletas realizadas com a criança. A dessonorização, que se caracteriza pela troca do fonema sonoro pelo surdo, foi observada nas seguintes produções: l’tadul, l’datul e l’facal, para os alvos *dado* e *vaca*; [‘katul e l’la’g↔)w], para as formas *gato* e *dragão*; e [‘kasal e l’ka’saku], para *casa* e *casaco*. Como exemplos de anteriorização, têm-se as produções l’busal, l’sikaral e l’savil, para os alvos *bruxa*, *xícara* e *chave*, com substituição da palatal /ʃ/ pela alveolar /s/; e [zaka’rʔ] e [zi’rafa], para os alvos *jacaré* e *girafa*, sendo a consoante palatal /ʃ/ substituída pela alveolar /z/.

Assim como o apagamento de /s/ e de /r/ em posição final de sílaba, Lamprecht (2004) também aponta para a superação dos processos de dessonorização e anteriorização entre as idades de 2:6 e 3:0. Da mesma forma, Pena-Brooks e Hedge (2000) sinalizam a superação destes processos antes da idade de 3 anos.

Com relação à escrita, no primeiro encontro não foram registrados dados de escrita da criança, que ainda não escrevia principalmente em função de sua dificuldade em segurar o lápis. No pós-teste, escreveu seu nome e também a palavra *banana*, ao responder para a pesquisadora que gostava muito de comer tal fruta. Entretanto, não escreveu nenhuma das palavras solicitadas pela pesquisadora, dizendo que não sabia como fazer. Everaldo ainda apresentou dificuldade para segurar o lápis e registrar as letras, demonstrando certa

dificuldade motora para a realização da atividade.

Ao ser questionado para a leitura de um texto que estava impresso em uma folha, o menino pegou o papel e começou a ler, porém, não as palavras do texto; inventou frases e imitou a leitura de um bilhete, dizendo, ao final, “Assinado: Everaldo”.

Dessa forma, os dados de Everaldo mostram que, no pré-teste, a fala da criança era muitas vezes ininteligível, gerando dificuldades de comunicação no ambiente escolar, relatadas pela professora e pela supervisora da escola. As transcrições fonéticas dos dados de fala de Everaldo também dispensaram atenção muito especial, pois várias palavras não eram compreendidas. Na segunda coleta, realizada um ano após a primeira, entretanto, a comunicação com a criança foi mais fácil, especialmente pela superação de alguns processos fonológicos, como descrito anteriormente. Entretanto, o sujeito continuou com características de fala desviante, além de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

5.2.1.3 Os dados de Jairo

O aluno Jairo cursava o 5º ano e estava com 11 anos de idade no momento da pesquisa. Mostrou-se bastante interessado nas atividades propostas pela pesquisadora nos dois encontros, embora tenha afirmado achar os livros “estranhos”, pois não havia nada para ler neles, apenas figuras.

Conforme relato da professora de Jairo, o aluno era bastante empenhado e esforçado em aula, mas sua dificuldade na fala interferia em seu desempenho. A educadora afirmou que trocas de fonemas eram constantes em sua fala, assim como troca de letras persistiam em sua escrita.

No pré-teste, foi possível observar na fala de Jairo substituições de fonemas sonoros pelo par surdo, caracterizando o processo fonológico da dessonorização. Esse processo não foi superado pela criança, sendo também observado no pós-teste. Alguns exemplos de produções da criança são: [po'tal], para *botar*; [tews], para *Deus*; [t'ejul], para *veio*; [afil], para *ave*; [klobul], em lugar de *globo*; [tra'k↔w], para *dragão*; [te'sowru], para *tesouro*; e [plusal], para o alvo *blusa*. Essas trocas também foram observadas durante a leitura, quando o aluno pronunciou [t'ej'fi'do] às palavras *vem vindo* e [re'to'tal] para o vocábulo *redonda*.

De acordo com Lamprecht (1993), a dessonorização é um processo fonológico que pode ocorrer em crianças com desenvolvimento fonológico típico e em idades muito precoces, geralmente menores de três anos. A ocorrência de dessonorização, portanto, tende a diminuir conforme aumenta a idade da criança, e esse processo parece ser eliminado antes nos fonemas plosivos e após nos fricativos. Conforme Keske-Soares *et al.* (2004) e Wertzner *et*

al.(2007), a dessonorização é um dos processos mais prevalentes que afetam crianças com desvios fonológicos.

Os dados de escrita coletados no pré-teste registraram algumas trocas de grafemas relacionadas à substituição de fonemas feita pela criança na fala. Os vocábulos *dados* e *redonda*, por exemplo, foram grafados por Jairo com a troca de ‘d’ por ‘t’: DATOS e RETONDA. Ao escrever, a criança marcou essas duas palavras na folha e disse “Essas aqui eu tenho dúvida, acho que estão erradas [...] é que eu falo errado, eu sei que tá errado, mas às vezes até eu me confundo.” No pós-teste, a maioria das palavras foi grafada corretamente pela criança, embora produzidas por Jairo com troca dos pares mínimos /d, t/, /v, l/ e /g, k/: *amendoim*, *livro* e *gato* aparecem na escrita do aluno corretamente representadas pelos grafemas ‘d’, ‘v’ e ‘g’.

Percebe-se, portanto, que a consciência que Jairo tem de seu DF o auxilia a grafar corretamente as palavras, porém esse desvio gera confusões à criança que acaba, em alguns momentos, registrando na escrita o desvio que apresenta na fala.

Lazzarotto-Volcão (2011), ao analisar a escrita de uma criança com desvio fonológico, também evidenciou que o fonema /t/, ausente em seu inventário fonético e muitas vezes substituído pelo fonema /k/, era corretamente representado na escrita pelo grafema ‘t’, além de perceber que algumas palavras que possuíam o fonema /k/ foram representadas na escrita também com o grafema ‘t’. A partir desse dado, a autora supôs algumas hipóteses: 1) o aluno não possui um DF, mas sim uma dificuldade articulatória que o impede de produzir o fonema /t/; ou 2) a criança possui um DF, no qual a representação mental do /t/ esteja alterada, mas apresenta um bom nível de consciência fonológica e de seu desvio, o que o leva a representar corretamente o segmento na escrita.

Para o caso de Jairo, pode-se considerar a segunda hipótese, supondo-se que o nível de consciência fonológica da criança e o nível de consciência que a criança possui do próprio desvio a faça monitorar de forma mais aguçada a representação escrita das palavras, grafando-as corretamente. Salienta-se que Jairo é um menino que lê muito, tem um vocabulário extenso e rebuscado e um conhecimento sobre ciência bastante avançado para um garoto de sua idade. Sua consciência sobre o “falar errado” e sobre os fonemas que troca na fala também o estimula a monitorar sua escrita, especialmente quando se depara com palavras que possuem a representação gráfica de tais fonemas.

5.2.1.4 Os dados de Rayan

O informante Rayan tinha 8 anos e cursava o 3º ano do Ensino Fundamental. Mostrava ser uma criança que participava das atividades em aula, conforme relato da professora, mas que tinha grandes problemas de comunicação no ambiente escolar devido a sua fala quase ininteligível. A professora de Rayan relatou ter dificuldades em se relacionar com o aluno por muitas vezes não entender o que ele dizia. Quanto à escrita, afirmou que Rayan vinha mostrando alguns avanços, mas estava bastante atrasado em relação ao conhecimento apresentado pelos outros alunos da turma.

Durante as coletas de pré e pós-teste, Rayan interagiu bastante com a pesquisadora e ficou encantado com os livros, especialmente com a história *Truks* (FURNARI, 2004). Com relação à fala, evidenciaram-se diversos processos fonológicos típicos de crianças bem novas e que ainda perduram em sua fala, como troca e semivocalização da líquida, apagamento de /ç/, redução do encontro consonantal e anteriorização. Esses processos foram observados nas duas coletas, de pré e pós-teste, tendo a criança mantido as mesmas características de fala durante o período observado.

A troca de líquida pode ser observada em produções como [ˈkolis], [aˈdɔlu], [aˈgɔ:la], [buˈlakul] e [pasaˈli★ul], para os alvos *cores*, *adoro*, *agora*, *buraco* e *passarinho*. A troca da líquida não lateral pela lateral em posição de *onset* simples é um processo que deveria ter desaparecido por volta dos 3 anos de idade, como indicam Oliveira *et. al* (2004). Percebe-se, portanto, que a criança ainda apresentava dificuldades com a produção de /r/, fato também evidenciado pela redução de *onsets* complexos em sua fala com apagamento da consoante líquida, como nas produções [ˈfuta], [ˈg↔)mal] e [ˈbasukeˈbadu], para as formas *fruta*, *grama* e *braço quebrado*.

Outro processo utilizado pela criança envolvendo a classe das líquidas é a semivocalização, observada nas seguintes produções: [ˈpojkul], para *porco*, [bojboˈleta], para *borboleta*, [muˈli:]], para *mulher* e [ˈpa]ka], para o alvo *placa*.

Um dado interessante na fala de Rayan foi a ocorrência da metátese na produção [mõˈtra], para o alvo *montar*. Enquanto, por um lado, a criança tende a evitar a sequência de duas consoantes pelo apagamento da líquida, por outro, a metátese transformou uma sílaba CVC em CCV. Dados semelhantes também foram observados na pesquisa de Staudt (2008), na qual as crianças, ao aplicarem o processo da metátese como estratégia para evitação do *onset* complexo, acabavam criando uma nova sequência de duas consoantes. Uma das explicações para esta ocorrência pode estar relacionada à tonicidade, visto que, no referido estudo, em cinco dos oito casos de metátese observados, esse processo formou uma nova

sílaba CCV em posição tônica. No caso da produção de Rayan, a sílaba que sofreu metátese também é a mais forte da palavra, ou seja, a tônica.

O apagamento de /ʔ/ foi observado em diversos contextos, como nas seguintes produções: [ˈkaol, ɫˈopal, ɫˈajul, ɫkoˈewl e leˈlɔziw], para os alvos *carro*, *roupa*, *raio*, *correu* e *relógio*. Em outros contextos, /ʔ/ foi substituído por //: [baˈlakal], para o alvo *barraca*; e [ˈlabul], em lugar de *rabo*.

Como exemplos de anteriorização, citam-se as seguintes produções da criança: [ˈmazikal], para *mágica*; [iˈgezal], para *igreja*; [ˈsaviɫ], para *chave*; e [boˈlasal], em lugar de *bolacha*.

Com relação à escrita, no pré-teste Rayan ainda não escrevia o nome e, ao ser questionado pela pesquisadora sobre o alfabeto, mostrando algumas letras e pedindo que as nomeasse, percebeu-se que a criança só reconhecia três letras, relacionadas ao seu nome. O aluno respondeu a todas as perguntas da entrevistadora sobre as letras mostradas a ele, mas não dizia o nome correto.

Nos dados de escrita coletados no primeiro encontro, Rayan usou basicamente as letras ‘u’, ‘h’, ‘a’, ‘o’ e ‘x’ para escrever diversas palavras, como *caixa*, *bruxa*, *leão* e *pato*. Relacionando a escrita de Rayan às etapas de aquisição da escrita definidas por Ferreiro e Teberosky (1991), pode-se dizer que a criança apresentava características da fase pré-silábica, pois utilizava as letras que conhecia para representar as palavras, embora ainda não houvesse valor sonoro entre elas. O uso das letras, na escrita da maioria das palavras, era aleatório ao som que representava, pois a criança utilizou o grafema ‘x’ para escrever *caixa* e também o utilizou para escrever “leão”, dizendo à entrevistadora: “O leão tem um ‘x’, né?”. Ainda, a letra “h” apareceu em quase todas as palavras, sendo esta uma das letras que compõem seu nome.

A preocupação com o número de letras também demonstrou mais uma característica dessa etapa da evolução da escrita. Todas as palavras foram escritas com três ou quatro letras, com exceção de *pato*. Após escrever a palavra *pato* e perguntar à pesquisadora se estava correto, Rayan disse: “O nome do pato é tão pequeno, né?”, sugerindo que deveria haver mais letras.

Na coleta de pós-teste, Rayan escreveu seu nome corretamente e reconheceu quase todas as letras do alfabeto, nomeando-as. Entretanto, não escreveu nenhuma palavra, apenas colocou a letra inicial de cada uma. Para *bola*, por exemplo, Rayan escreveu ‘b’ e, ao ser questionado pela entrevistadora sobre o número de letras que havia na palavra, afirmou que estava certo, só havia uma. Da mesma forma, escreveu ‘s’ para *sapo* e confirmou a palavra escrita corretamente.

Percebe-se, portanto, que, embora a criança tenha evoluído com relação ao reconhecimento das letras e à escrita, fato que se deve, provavelmente, ao exaustivo trabalho das professoras em sala de aula, a fala de Rayan não apresentou a superação de nenhum processo fonológico.

De modo geral, como descrito nessa seção, as crianças do Grupo de Acompanhamento tiveram nenhuma ou pouca evolução em sua fala com relação aos desvios fonológicos apresentados no primeiro momento da pesquisa.

Na sequência, são descritos os dados do grupo de intervenção, cujas crianças apresentavam características de fala bastante parecidas com as do Grupo de Acompanhamento no início do estudo.

5.2.2 Grupo de Intervenção

Nesta seção, descrevem-se os dados das oito crianças que formam o grupo de intervenção, na escola B.

5.2.2.1 Os dados de Jéferson

Jéferson era estudante do 1º ano do Ensino Fundamental e possuía 6 anos de idade. Mostrava-se um menino bastante agitado, gostava muito de conversar e contar histórias. Conforme relato da professora, Jéferson demorava para realizar as atividades em aula, não tinha autonomia e, muitas vezes, a docente percebia que o aluno respondia às perguntas que eram feitas sem pensar.

Na observação realizada pela pesquisadora, a professora chamou atenção do aluno diversas vezes, dizendo para abrir o caderno, pegar o lápis, prestar atenção. Porém, não chegou perto do menino em nenhum momento para auxiliá-lo nas tarefas propostas.

Na primeira coleta de dados realizada com a criança, foi possível perceber processos fonológicos típicos na fala de crianças bastante novas, como troca da líquida não lateral pela lateral, apagamento de /r/ em posição de coda e redução de *onset* complexo. Além disso, foram observados contextos de posteriorização, com troca de /s/ por /ʃ/.

Como exemplos de troca de líquida, citam-se as seguintes produções de Jéferson: [ˈpasalul, para pássaro; [aˈl(↔)ʃal, para aranha; e [aˈgʊlal para agora. O apagamento de /r/ em coda pode ser percebido nos contextos [ˈpoku] e [akoˈdej], em lugar dos alvos *porco* e *acordei*. A redução de *onset* complexo é percebida em [iˈgeʒal, [ˈletas] e [ˈfuta], para os vocábulos *igreja*, *letras* e *fruta*.

Salienta-se que estes três processos fonológicos envolvem omissão ou substituição da líquida não lateral, evidenciando que o fonema ainda não foi adquirido pela criança.

A posteriorização pode ser observada em produções como [ʎr'miwl], [ʎa'patul] e [ʎ0], para os alvos *sumiu*, *sapato* e *só*.

Com relação à escrita, Jéferson reconhecia apenas as letras 'o', 'a' e 'e' na primeira coleta e escreveu o nome com omissão de alguns grafemas. Os dados de escrita coletados deixam evidenciar que a escrita da criança não apresenta correspondência entre grafema e fonema – escreve “GADHI”, para *sapo*; “TOAFTE”, para *gato*; e “AOET” para *dado*. A escrita da criança pode ser classificada como pré-silábica, conforme as hipóteses de escrita definidas por Ferreiro e Teberosky (1991), havendo uma grande variedade de grafemas para representar as palavras, porém, sem correspondência com o som. Quanto às letras do alfabeto, Jéferson reconheceu apenas os grafemas.

No pré-teste de consciência fonológica, Jéferson atingiu pontuação 16, de um total de 70, tendo dificuldades em realizar e identificar rimas, segmentar palavras e identificar sílabas. Além disso, não conseguiu realizar as tarefas no nível do fonema, atingindo pontuação 04 de 30.

Na segunda coleta, quando foram realizados jogos de rima, inicialmente Jéferson teve bastante dificuldade em concluir as tarefas, dizendo palavras aleatórias, como *símbolo* para rimar com *livro*, por exemplo. Após nova explicação da pesquisadora sobre as rimas, entretanto, entendeu a tarefa e teve êxito, formando os pares de rimas do jogo. Porém, ao ser solicitado para formar novas rimas, além das propostas pelo jogo, não conseguiu produzi-las.

A partir dos dados expostos sobre o informante, montou-se o cronograma de atividades com o Fonodado, que contempla os fonemas /s/, estimulando a superação do processo de posteriorização, e o fonema /r/ em *onset* simples, complexo e em coda. Em cada encontro, duas atividades de consciência fonológica eram exploradas, aliadas a um fonema específico. Em (1), têm-se as atividades e fonemas realizados com o informante em cada coleta:

(1)

- fonema/s/ - atividades de rima e aliteração;
- fonema/s/ - atividades de síntese e segmentação silábica;
- fonema/r/ em *onset* simples - atividades de manipulação e transposição silábica;
- fonema/r/ em coda - atividades de identidade e segmentação fonêmica;
- onset* complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição fonêmica;
- onset* complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição fonêmica.

Na primeira atividade com o Fonodado, correspondendo a tarefas de rima e aliteração com o fonema /s/, Jéferson remeteu-se aos jogos realizados na coleta anterior, dizendo: “Ciclone não rima com telefone, ciclone começa com ci e telefone é assim, te-le-le, não rima”. Ao dizer as sílabas iniciais das palavras com ênfase, o informante quis mostrar que as duas palavras não rimavam porque não começam da mesma forma, e continuou: “Casa não rima com asa, casa começa com ‘q’, e asa começa com ‘s’”. A partir das falas de Jéferson, foi possível perceber que a criança estava criando hipóteses e refletindo sobre os sons. Após nova explicação da pesquisadora sobre as rimas, Jéferson conseguiu mais acertos no jogo e começou a rimar as palavras corretamente, inclusive inventando vocábulos, como “tatu” e “tulu”; “janela” e “jaela”. Ao final do encontro, a pesquisadora fez algumas perguntas para o informante, como “Areia e sereia rimam?”, e Jéferson respondia “Sim, porque termina com ‘a’” ou “Sim, porque termina com ‘o’”. Percebeu-se, então, que o informante passou a entender que a rima é formada a partir do final da palavra, embora ainda estivesse formulando hipóteses sobre esse conceito.

No segundo encontro em que foi trabalhado o fonema /s/, percebeu-se que Jéferson já utilizava o som corretamente nos contextos /sə/, /si/ e /sa/, sendo o processo de posteriorização percebido nas produções com /su/, como em [ʃukul], para *suco*, e oscilando em algumas produções com /so/ e /so/, como [so'velʃi], para *sorvete*. Nessa coleta, foram realizadas atividades de síntese e segmentação silábica com o Fonodado, nas quais o informante deveria separar as sílabas das palavras correspondentes aos desenhos e também juntar as sílabas dadas pela pesquisadora para adivinhar a palavra. Jéferson apresentou um pouco de dificuldade no início das atividades, mas, após orientações da pesquisadora e da realização de exemplos, executou as tarefas com êxito.

Nessa coleta, também se trabalhou com o alfabeto móvel, especialmente com a letra ‘s’. O informante, após conversa sobre a letra e palavras que começam com o grafema, passou a utilizar a letra na escrita de diversas palavras, como “SSIO” para *sapato* e “SSBO” para *sereia*.

No terceiro encontro usando o Fonodado, realizaram-se atividades de manipulação e transposição silábica com o fonema /r/. Ao jogar o dado e dizer a palavra correspondente à figura, Jéferson omitia ou trocava a líquida não lateral pela lateral. A pesquisadora, então, repetia a palavra pausadamente e pedia que o informante falasse novamente. Em poucos instantes, Jéferson percebeu que havia um som que ele precisava produzir em sua fala e disse “É que eu não consigo falar direito, né?”. Nessa coleta, embora na maioria dos contextos a líquida /r/ tenha sido substituída ou omitida, em algumas palavras Jéferson produziu conforme

o alvo durante o jogo, como em [se'noral, para *cenoura*. Na coleta seguinte, na qual foram trabalhadas identidade e segmentação fonêmica com /r/ em posição de coda, foi possível perceber um maior monitoramento do aluno durante sua fala no jogo, produzindo diversos contextos conforme o alvo. As atividades consistiam em jogar o dado, dizer a palavra correspondente ao desenho e repeti-la pausadamente. Após, a pesquisadora repetia a sílaba que continha o fonema /r/ e estimulava a criança a dizer os fonemas daquela sílaba separadamente. Essas atividades, entretanto, não mantinham a atenção do informante, que, em seguida, sugeria “Agora uma palavra que rima”, “Agora de trás pra frente”. Nesse contexto, a pesquisadora decidiu abrandar as tarefas de identidade e segmentação fonêmica e voltar para o nível da sílaba, com atividades de rima, aliteração, segmentação e transposição silábica. Nesse encontro, também se percebeu a pronúncia de /r/ em alguns contextos de fala espontânea, inclusive com epêntese, como na produção [akoro'dej], para *acordei*.

Nas duas últimas coletas com uso do Fonodado, estavam programadas atividades de manipulação e transposição fonêmica com /r/ em *onset* complexo. A primeira coleta ocorreu conforme o programado, com realização de tarefas em que a criança trocava de lugar ou omitia um fonema da palavra, dizendo a palavra nova. Entretanto, o informante ficou doente e precisou ausentar-se da escola por duas semanas, não sendo realizado o segundo encontro proposto para o trabalho com o ataque silábico complexo.

A coleta para pós-testagem foi agendada com a professora da escola, que informou à pesquisadora o dia em que o informante retornou à escola. Os dados do informante na última coleta mostraram um avanço significativo em todos os aspectos trabalhados na pesquisa: nível de consciência fonológica, fala e escrita.

No pós-teste de CF, Jéferson atingiu 47 pontos, de um total de 70 (no pré-teste a pontuação havia sido 16, como citado anteriormente). Percebeu-se que o informante realizou com êxito atividades de rima, aliteração, síntese e segmentação silábica, além das atividades de transposição silábica. Embora continuasse apresentando certa dificuldade para a realização de tarefas no nível do fonema, salienta-se que sua performance cresceu consideravelmente, passando de 04 pontos no pré-teste para 15 pontos no pós-teste (de um total de 30 pontos).

Na fala, foi possível observar que Jéferson eliminou o processo de posteriorização da velar /s/, produzindo o fonema corretamente, como nos exemplos retirados da última coleta: [sapu] e [sor'velSi], para os alvos *sapo* e *sorvete*. Da mesma forma, a líquida não lateral foi adquirida em posição de *onset* simples e em coda, como se observa nas produções [a'rã] e [pa'saru], para os vocábulos *aranha* e *pássaro*. Em *onset* complexo, entretanto, não foram

evidenciadas produções conforme o alvo adulto, persistindo a redução do encontro consonantal com apagamento da líquida, como nos exemplos: [dã'g(↔)w] e [ˈpatul], para *dragão* e *prato*.

Com relação à escrita, percebe-se que Jéferson passou da hipótese pré-silábica, observada na pré-testagem, para a hipótese silábica, mantendo correspondência entre o número de letras usadas para escrever as palavras e o número de sílabas da palavra: escreveu “IO” para *livro*; “OO” para *sapo*; e “AO” para *dado*. Enquanto escrevia, Jéferson falava pausadamente as palavras, separando as sílabas, e dizia “Da-do, começa com ‘a’ [...] do, termina com ‘o’”. A fala do informante expressa sua reflexão acerca dos sons da língua e das letras que precisa utilizar para representá-los, demonstrando sua caminhada em direção à aprendizagem da escrita alfabética.

5.2.2.2 Os dados de Natália

Natália tinha 6 anos e era estudante do 1º ano. Era uma menina bastante quieta, quase não falava, e tinha uma história de vida bastante difícil. É de uma família com muitas restrições financeiras e sofreu abusos de um familiar quando era ainda menor. Em sala de aula, praticamente não interagiu com os colegas e precisava de auxílio para a execução de todas as tarefas. A professora, por sua vez, relatou não ter tempo para ajudá-la, fazendo “o que dá”, em suas palavras. O caderno de Natália era todo riscado, a aluna pintava (rabiscos) todas as folhas de preto em casa, e a professora a repreendia por isso. A menina demorava a responder as perguntas que lhe eram feitas e, muitas vezes, somente fazia gestos para responder. Natália foi encaminhada pela escola para acompanhamento psicológico, porém a família não a estava levando às consultas.

Na primeira coleta, Natália estava muito tímida e praticamente não falou. Não escreveu nenhuma palavra, apenas fez um desenho que disse ser ela na escola. As características de sua fala, observadas na primeira coleta, são as seguintes: anteriorização, com troca de /l/ por /r/ e /s/ por /z/; apagamento de /r/ ou troca por /l/ em *onset* simples; e redução de *onset* complexo.

Como exemplos de anteriorização, citam-se as produções [ˈz(↔)<ta], [kaˈsoʃul] e [ˈsavil], para *janta*, *cachorro* e *chave*. Os processos fonológicos que envolvem a líquida /r/ são observados nos seguintes exemplos: [ˈusul], [ˈpasul], [aˈl(↔)★al] e [ˈt(●)igil] para os alvos *urso*, *pássaro*, *aranha* e *tigre*.

No pré-teste de CF, Natália atingiu pontuação 7 de 70, não pontuando nas tarefas de nível do fonema. Para a maioria das tarefas, Natália respondia “não sei”, balançava a cabeça indicando não saber ou apenas repetia a última palavra dita pela pesquisadora.

No segundo encontro com a informante, em realização de jogos de rimas, Natália não conseguiu realizar as tarefas, e somente após três tentativas e explicações da pesquisadora uniu dois pares de rimas. Nesse encontro, novamente Natália manteve-se quieta, apontando para as figuras quando era solicitada, não falando os nomes. Tendo em vista esse contexto, a pesquisadora optou por realizar mais um encontro com jogos de rimas com essa informante, com o intuito de promover mais oportunidades de aprendizagem para a criança, além de conhecê-la melhor, buscando sua confiança e afinidade.

No encontro seguinte, então, sucederam-se novamente os jogos de formação de rimas. Já familiarizada com a atividade, Natália demonstrou estar mais à vontade e sorriu pela primeira vez, evidenciando gostar das atividades que estava realizando. A pesquisadora aproveitou a oportunidade, então, para coletar dados de escrita, tarefa que a criança não havia realizado no primeiro encontro. Natália escreveu seu nome com uma letra faltando e propôs-se a escrever o nome das figuras dadas pela pesquisadora. Reconheceu as letras ‘a’, ‘e’ ‘i’ e a letra ‘n’ chamou de ‘a’ em todas as palavras que escreveu. Em uma das palavras, chamou o ‘f’ e o ‘e’ de “desenho” ao soletrar as letras que havia usado para escrever. Os dados de escrita de Natália indicam um estágio de escrita pré-silábica, com uso aleatório de letras para representar as palavras, sendo a maioria dos grafemas utilizados pertencentes ao seu nome. Assim, escreveu “NITAEA” para *livro*; “IAAIENA” para *gato*; “LINAÉ” para *tatu*.

A partir desse encontro, no qual foi possível obter mais informações sobre as características de fala e escrita da criança, idealizou-se o cronograma de atividades a serem realizados com o Fonodado, descritos em (2). As atividades promovem o uso dos fonemas /ʒ/ e /ʒ/, na busca pela superação do processo de anteriorização, e o fonema /r/ em *onset* simples, em função das trocas de líquida observadas em sua fala. Ainda, planejou-se um encontro para o trabalho com a estrutura CCV, em vista desta ser produzida como CV pela criança.

(2)

- fonema /ʒ/ - atividades de rima e aliteração;
- fonema /ʒ/ - atividades de rima e aliteração;
- fonema /r/ em *onset* simples - atividades de síntese e segmentação silábica;
- fonema /r/ em coda - atividades de síntese e segmentação silábica;
- onset* complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição silábica.
- onset* complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição silábica.

Como se percebe em (2), as atividades de CF programadas para esta informante não contemplam o nível do fonema, apenas o nível silábico. Essa opção foi feita em função do baixo nível de CF observado em seu teste e também nas atividades de rima, acreditando-se que a criança precisaria de mais tempo para compreender a relação entre os fonemas e ter sucesso na realização de atividades neste nível. Spíndola *et al.* (2007), em estudo sobre a evolução do sistema fonológico de crianças estudantes de escola pública após intervenção com base na hierarquia dos traços distintivos e na CF, optaram pela interrupção das atividades nas habilidades fonêmicas após observarem o desempenho insatisfatório das crianças nestas tarefas. Conforme as autoras, a interrupção do programa formulado pelo estudo no nível de consciência fonêmica e o retorno às atividades no nível silábico foram essenciais, pois as crianças não haviam sido estimuladas o suficiente no nível da sílaba para começarem as atividades de consciência fonológicas seguintes.

Na primeira atividade com o Fonodado, em que foram realizadas tarefas de rima e aliteração com o fonema /l/, Natália produziu todas as palavras-alvo com substituição por /z/, como [ko'ruza] e [zela'dera], para *relógio* e *geladeira*. Com relação à execução das tarefas de CF, a informante conseguiu realizar apenas duas rimas e identificar três palavras que começavam com a mesma sílaba.

No encontro seguinte, repetiram-se as tarefas de rima e aliteração, porém, com o fonema /s/. Percebeu-se um crescimento no desempenho da criança, que identificou cinco dos seis pares de palavras que iniciam com a mesma sílaba. Na identificação e produção de rimas, entretanto, não realizou as tarefas com êxito, identificando apenas uma rima. Ao ser solicitada a formar rimas novas, Natália apenas repetia a palavra dita pela pesquisadora, mesmo após novas explicações sobre rimas.

Na terceira coleta com uso do Fonodado, percebeu-se que o fonema /l/ começou a aparecer em sua fala, nas produções [ˈkeʔul] e [ʔakaˈrɛl], para os alvos *queijo* e *jacaré*, porém o processo de anteriorização ainda era percebido em outros contextos. Nesse encontro, iniciou-se o trabalho com o fonema /r/, também comprometido em seu inventário fonético, com atividades de síntese e segmentação silábica. Inicialmente, Natália apresentou dificuldades em realizar a segmentação silábica, não respondendo às perguntas feitas pela pesquisadora. Após esta dar alguns exemplos e realizar a tarefa junto, a menina começou a realizar as atividades sozinha. Nas tarefas de síntese silábica, entretanto, não conseguiu unir as sílabas ditas pela pesquisadora, acertando apenas uma das seis tarefas.

No encontro seguinte, no qual se trabalhou o fonema /r/ em posição de coda, com atividades de síntese e segmentação silábica, Natália realizou a separação de todas as sílabas corretamente, em palavras dissílabas e trissílabas. Nas palavras com quatro sílabas, porém, separou em três, unindo a última e a penúltima sílaba. Na fala, não foi possível perceber nenhum contexto que indicasse superação dos processos fonológicos.

Na coleta em que foram trabalhadas atividades de manipulação e transposição silábica com *onset* complexo, Natália estava muito feliz porque sua mãe havia comprado para ela materiais escolares novos. Nesse dia, a professora mostrou, no caderno da aluna, que ela havia copiado a data e o início da atividade que estava no quadro, fato que ainda não havia ocorrido. Nessa coleta, Natália ainda não demonstrou aquisição do fonema /r/ em nenhuma posição, porém evoluiu nas tarefas de consciência fonológica, embora ainda precisasse de ajuda da pesquisadora para responder às atividades. Nesse encontro, Natália também mostrou que seu conhecimento sobre a modalidade escrita da língua estava crescendo. Em algumas figuras do dado, em lugar da palavra, dizia o nome da letra inicial, especialmente aquelas relacionadas ao seu nome.

As coletas do pós-teste deixam evidenciar que, embora os desvios fonológicos ainda fossem observados em sua fala, o fonema /r/ apareceu em fase de aquisição, com oscilação entre anteriorização e produção correta. A CF da criança teve um aumento significativo, passando de 07 para 24 pontos, especialmente em tarefas de síntese e segmentação silábica. As tarefas de identificação de fonema final também foram realizadas com êxito pela informante que, no pré-teste, não havia pontuado nas habilidades de nível fonêmico. Na escrita, observou-se que Natália continuou apresentando características da hipótese pré-silábica, embora tenha evoluído com a escrita correta de seu nome e também com a identificação de outras letras, além das vogais.

5.2.2.3 Os dados de Bianca

Bianca era uma menina muito alegre, afirmava gostar de estudar e ir ao colégio. Estava com 7 anos no período investigado e era estudante do 2º ano do Ensino Fundamental. A professora relatou que os colegas, em diversas situações, riam dela por sua fala “diferente” ou, muitas vezes, não entendiam o que ela dizia.

Na primeira coleta, foram observados os seguintes processos fonológicos em sua fala: redução de encontro consonantal, com apagamento da líquida e anteriorização de velares, com

substituição de /ɥ/ por /d/ e de /k/ por /l/, caracterizando ausência do traço [dorsal]. O apagamento da líquida em *onset* complexo pode ser observado nas produções [ˈpatul e [ˈtɛj) <], para *osalvosprato* e *trem*. Como exemplos da anteriorização de velares, citam-se as produções [ˈpɛːdaˈpɛːda], [ˈdatul, [taˈzakul e [maˈtatu] para as formas *pega-pega*, *gato*, *casaco* e *macaco*.

Os dados de escrita deixam evidenciar características da hipótese pré-silábica, com grafia de diversas letras sem correspondência com os fonemas: escreve “SAOFUNM” para *sapo*, e “WAONCM” para *gato*. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre as letras que usou para escrever cada palavra, Bianca demonstra conhecer pelo nome as vogais e as letras ‘d’ e ‘b’, e ainda a letra ‘s’, que chama de “minhoquinha”.

No pré-teste de CF, Bianca obteve pontuação 12 de 70, não pontuando nas tarefas de nível fonêmico. No nível da sílaba, executou com êxito tarefas de produção com a sílaba dada e, em tarefas de rima, fez associações semânticas, como, por exemplo, rimou *queijo* com *rato* e *bola* com *jogador*.

Na coleta seguinte, na qual foram realizados jogos de rima, Bianca não esteve presente. Então, os jogos de rima foram realizados na semana posterior. Bianca apresentou dificuldades na formação das rimas, não conseguindo produzi-las sozinha sem auxílio da pesquisadora.

Dessa forma, planejou-se o cronograma de atividades com o Fonodado para Bianca, contemplando os fonemas /ɥ/ e /k/, buscando a superação do processo de anteriorização de velares, e o fonema /r/ em *onset* complexo, sendo essa estrutura silábica reduzida na fala da informante, conforme exposto em (3).

(3)

- fonema/ɥ/ - atividades de rima e aliteração;
- fonema/k/ - atividades de rima e aliteração;
- fonemas/ɥ/ e /k/- atividades de síntese e segmentação silábica;
- onset* complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição silábica;
- onset* complexo com /r/- atividades de identidade e segmentação fonêmica;
- onset* complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição fonêmica;

Como se observa em (3), foram programadas mais atividades de rima e aliteração, tendo em vista que a criança demonstrou desempenho insatisfatório nestas tarefas durante a realização do pré-teste de CF e por serem estas tarefas básicas para o desenvolvimento de outros níveis de CF.

Esse cronograma de atividades, entretanto, não pode ser cumprido na íntegra, tendo em vista que Bianca esteve presente em apenas 50% das coletas realizadas em sua escola. Os dados da informante, entretanto, são aqui apresentados, para mostrar dois opostos: por um lado, a importância da realização de atividades que estimulem a CF para os alunos, mesmo sendo realizadas por um curto período; por outro, salienta-se a importância da continuidade e da periodicidade do trabalho para a superação de processos fonológicos na fala das crianças, conforme mostram os dados que serão expostos a seguir.

Na primeira coleta com utilização do Fonodado, realizaram-se tarefas de rima e aliteração com o fonema /ʃ/. Bianca demonstrou uma grande evolução na identificação e produção de rimas neste encontro. Também realizou com êxito as tarefas de identificação e produção de sílaba inicial. Nessa coleta, também se utilizou o alfabeto móvel, com a letra ‘g’, para demonstrar o grafema inicial das palavras do dado. A informante identificou corretamente a letra que deveria utilizar, mesmo que em sua fala substituísse o fonema por /ll/.

Tendo em vista a ausência de Bianca em mais um encontro, optou-se, na coleta seguinte em que esteve presente, por trabalhar com os fonemas /ʃ/ e /k/ concomitantemente. Inicialmente, repetiram-se as tarefas de rima e aliteração com o fonema /g/ e, após, realizaram-se as atividades de segmentação e transposição silábica com /k/. Bianca realizou a segmentação de todos os vocábulos com êxito. Porém, teve dificuldade na execução de tarefas com transposição silábica, realizando somente com ajuda da pesquisadora. Nesse encontro, perceberam-se na fala de Bianca produções com o fonema-alvo, como [ˈgʲaː], [ˈgʲaː] e [ˈgʲaː], para *guerra*, *gato* e *guitarra*.

Nos dois encontros seguintes, Bianca também não compareceu. Na coleta em que esteve presente, então, optou-se por manter as atividades de transposição silábica, porém, com a líquida não lateral em posição de ataque complexo. O fonema /r/ não foi produzido pela informante em nenhum contexto.

Na pós-testagem, observou-se que a informante aumentou seu nível de consciência fonológica, passando de 12 para 35 pontos no CONFIAS. Nas tarefas que medem habilidades no nível fonêmico, zeradas pela criança no pré-teste, Bianca atingiu 12 pontos (o total de sua pontuação no pré-teste).

Com relação à fala, os processos fonológicos de redução do *onset* complexo e de anteriorização de velares continuaram sendo observados. Salienta-se, entretanto, que a produção de /g/ apareceu novamente na fala da informante nas palavras *guerra* e *Guilherme*, inferindo-se que o fonema esteja em fase de aquisição, mas condicionado, nesse momento, ao

contexto de produção. Acredita-se que a ausência da informante em 50% das coletas tenha influenciado na persistência do DF, pois se julga que a periodicidade do trabalho é de extrema importância para a percepção por parte da criança do segmento ausente em seu sistema fonológico.

Nos dados de escrita, percebeu-se que Bianca continuou com características da hipótese pré-silábica. Entretanto, observou-se um dado interessante. Para as palavras *galinha*, *gato* e *guerra*, a informante escreveu “GOEMSM”, “GEFDHO” e “GADFI”. Percebe-se que todas as palavras foram grafadas com a letra inicial ‘g’. Acredita-se que isso se deva ao fato de terem sido realizadas atividades com a letra ‘g’ na coleta em que se estimulou o fonema /g/. Tendo em vista que apenas essas palavras continham a letra inicial correta dentre todos os contextos de escrita coletados, infere-se que o trabalho realizado com a informante contribuiu também para seu conhecimento sobre a escrita, embora esse tempo não fosse suficiente, perto do vasto tempo que a criança passa dentro da escola.

5.2.2.4 Os dados de André

André tinha 7 anos de idade e estava no 2º ano do Ensino Fundamental no momento das coletas. Mostrava-se um garoto muito esperto e sempre muito interessado nas atividades propostas pela pesquisadora. Conforme relato da professora, era um aluno desorganizado, porém realizava as tarefas propostas em sala de aula e era participativo. A educadora também referiu que André estava apresentando dificuldades na escrita em função de seu “problema” na fala, nas palavras da professora, e que isso vinha atrapalhando seu desempenho.

Na coleta de pré-teste, identificou-se o processo de redução do encontro consonantal, com apagamento da consoante líquida, como nas produções [ˈfuta], [paˈlava] e [ˈlivu], para *fruta*, *palavra* e *livro*. Também foi possível perceber a omissão de /r/ em alguns contextos, como [aˈ↔)★a] e [ˈpoku], para *aranha* e *porco*.

Desde o primeiro encontro, André demonstrou ter consciência de seu desvio fonológico, provavelmente porque as pessoas de seu convívio dizem que ele precisava “falar direito”. Ao mostrar a figura de um prato para o aluno, ele disse: “*Pato*. Só que eu não sei falar direito, então eu erro a palavra, no negócio de comer eu falo *pato* sem querer, porque eu não sei ainda bem, né.” Assim como nesse exemplo, em várias outras palavras, especialmente em ataque silábico complexo, o informante repetia que não conseguia “falar o erre”, deixando

claro à pesquisadora o conhecimento de que havia algo em sua fala que não estava correto, mas que ele não conseguia pronunciar o “certo”.

No pré-teste de consciência fonológica, Arthur foi a segunda criança com pontuação mais alta, 37 pontos, sendo 28 nas tarefas de nível silábico e 09 nas de habilidades fonêmicas. A professora de André, durante a entrevista, afirmou saber da importância que a CF tem na aprendizagem da leitura e da escrita e, por isso, dedicava vários momentos da aula para a realização de atividades que estimulam a CF, fato que, provavelmente, explica a alta pontuação do informante no CONFIAS.

Com relação à escrita, André encontrava-se na hipótese alfabética, representando o valor sonoro dos fonemas através das letras em sua escrita. Notou-se que a criança, na tentativa de escrever corretamente todas as palavras solicitadas, repetia baixinho cada sílaba por várias vezes, até encontrar as letras que, em seu julgamento, poderiam representar os sons que dizia. As palavras que continham o fonema /r/, ausente em sua fala, foram as que provocaram erros em sua escrita, como nos exemplos: “LIVU”, para *livro*; “PARTO” para *prato*; “CUSU” para *cruz*; e “RDANAUR” para *dragão*. A palavra *dragão* foi a última preenchida por André, que afirmou não saber como escrever e, após insistência da pesquisadora para que escrevesse da forma que achava estar certo, pediu que a pesquisadora repetisse a primeira sílaba por duas vezes, tendo consciência que, em sua fala, não conseguiria produzir o fonema /r/. Assim, percebe-se a preocupação do informante em marcar na escrita o fonema, iniciando a palavra com ‘r’. Da mesma forma, em *prato*, André escreveu “PATO” e falou: “Eu não sei falar, daí eu não vou conseguir escrever”. Após a pesquisadora repetir a palavra pausadamente, a criança colocou um ‘r’ após a sílaba ‘pa’, marcando o fonema em sua escrita, embora não corretamente.

Tendo em vista os processos observados na fala de André, redução do *onset* complexo e apagamento de /r/ em *onset* simples e coda, foi proposto o seguinte cronograma de atividades com o Fonodado, visualizado em (4).

(4)

fonema /r/ em *onset* simples - atividades de rima e aliteração;
 fonema/r/ em *onset* simples - atividades de síntese e segmentação silábica;
onset complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição silábica;
 fonema/r/ em coda – atividades de identidade e segmentação fonêmica;
onset complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição fonêmica;
onset complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição fonêmica.

Tendo em vista que os processos fonológicos presentes na fala de André envolvem a líquida não lateral, as atividades de consciência fonológica planejadas para o informante, como se observa em (4), estimulam determinado fonema, em diferentes posições na palavra.

Nos jogos de rimas, André realizou todos os pares e formou novas rimas, não apresentando dificuldades para a realização das tarefas. Ainda disse: “Eu sou muito bom nisso, né?”.

Na primeira coleta com uso do Fonodado, André realizou com êxito as tarefas de rima e aliteração. Com relação à fala, após ouvir a pesquisadora repetir pausadamente a palavra *pirata*, a qual havia pronunciado [pɪˈɾɪtɐ], André passou a monitorar sua fala, forçando a pronúncia de /r/.

Na segunda coleta com o Fonodado, na qual foram realizadas atividades de síntese e segmentação silábica, André também mostrou monitorar sua fala durante o jogo, forçando a pronúncia da líquida não lateral nas palavras-alvo. Em fala espontânea, entretanto, continuou omitindo o fonema. Com relação às tarefas de CF, André apresentou dificuldades apenas na segmentação de palavras com quatro sílabas, mas, após repetição da pesquisadora, concluiu a tarefa com êxito.

No encontro seguinte, foi possível perceber que o fonema /r/ estava em processo de aquisição, aparecendo na fala espontânea da criança, como nas produções: larˈmiʁal e ˈbrɪnk(↔)ndul, para os alvos arminha e brincando. Em outras produções, entretanto, a omissão da líquida não lateral continuava, especialmente em palavras com ataque silábico complexo, que eram o alvo desta coleta: [ˈbuʁa] para *bruxa*; [ˈfuta] para *fruta*. O informante mostrou se divertir muito com as tarefas de manipulação e transposição silábica, obtendo êxito em todas. Nessa coleta, também se trabalhou com o alfabeto móvel. André, na maioria das palavras, omitiu a letra ‘r’ ou a colocou após a combinação CV, como nos exemplos: “FURTA”, para *fruta*, e “BUXA”, para *bruxa*. A pesquisadora, então, a partir de questionamentos, foi dando pistas para a organização correta da palavra. Após a correção de cada palavra, o aluno era incentivado a identificar o cartão que continha a palavra escrita e colocá-lo sobre a figura correspondente, na cartela de desenhos.

Na coleta em que se trabalhou com o fonema /r/ em coda, sendo realizadas atividades de identidade e segmentação fonêmica, percebeu-se que André produzia espontaneamente o fonema em sua fala, embora, ao forçar a pronúncia, produzisse o somretroflexo [ʁ]. As tarefas de CF realizadas nesse encontro causaram certa estranheza à criança que, acostumada com atividades no nível da sílaba, teve dificuldades em segmentar a palavra em fonemas.

Nas duas últimas coletas com uso do Fonodado, novamente selecionaram-se palavras-alvo com ataque silábico complexo, porém com tarefas de CF no nível do fonema. Percebeu-se que André produziu o alvo em mais de 90% das possibilidades. Porém, não conseguiu realizar todas as tarefas de CF sem o auxílio da pesquisadora, especialmente as de transposição fonêmica. Com o uso do alfabeto móvel, André marcou o fonema /r/ em todas as palavras, porém nem sempre na formação da sílaba CCV, como nos exemplos: “RGAMA” para *grama* e “BURXA” para *bruxa*.

Pode-se perceber, portanto, que os processos fonológicos existentes na fala de André foram superados durante a realização da pesquisa, fato comprovado pela coleta de dados do pós-teste, no qual o aluno produziu 100% das palavras-alvo corretamente, como nos exemplos [la'ra↔]za, [porku], [zebra] e [livru], para os alvos *laranja*, *porco*, *zebra* e *livro*.

O nível de CF da criança também obteve crescimento, passando de 37 para 61 pontos no pós-teste. Nesse contexto, pode-se considerar que a escrita de André também evoluiu, no caminho para a forma alfabética convencional, e deixando transparecer a consciência fonológica da criança em sua formação de hipóteses sobre a grafia dos vocábulos: escreveu “PRATO” e “LIVRO” corretamente, “RUS” para *cruz* e “DRAGANÃO” para *dragão*. Comparando-se com o pré-teste, as duas primeiras palavras, que haviam sido escritas com metátese e apagamento do ‘r’, foram agora expressas corretamente. Os dois outros exemplos, embora ainda apresentem erros, demonstram uma evolução em direção à escrita convencional, especialmente para a palavra *dragão*, com uso e sequência de letras mais próximas ao alvo.

5.2.2.5 Os dados de Roberta

Roberta tinha 8 anos e era estudante do 2º ano do Ensino Fundamental. Era uma menina tímida e, de acordo com a professora, demorava a realizar as tarefas em aula, especialmente quando não sabia ou não entendia a atividade, pois dificilmente pedia ajuda. Com este comportamento, disse a professora, muitas vezes acabava ficando “esquecida” na sala, pois os outros colegas tomavam a maior parte de seu tempo.

Os dados de fala inicial mostraram que o único processo fonológico presente na fala de Roberta era a redução do *onset* complexo, com apagamento da líquida, como nos exemplos: [ˈfɔr], [ˈkɔfi] e [ˈtɛ] para os alvos *flor*, *cofre* e *trem*. No teste de CF, a informante atingiu 20 pontos, tendo mais sucesso nas tarefas de rima e segmentação silábica.

Com relação à escrita, o pré-teste mostrou que a criança se encontrava na hipótese silábico-alfabética, havendo alternância entre o valor silábico ou fonético dado para as letras, como mostram os exemplos “MASO”, para *macaco*, “JALA”, para *janela* e “CASO”, para *cachorro*.

O cronograma de atividades usando o Fonodado planejado para Roberta é apresentado em (5), contemplando os fonemas /l/ e /r/ em posição de *onset* complexo, sendo este o único processo fonológico observado em sua fala.

(5)

- onset* complexo com /l/ - atividade de rima e aliteração;
- onset* complexo com /l/ - atividades de síntese e segmentação silábica;
- onset* complexo com /l/ - atividades de síntese e segmentação silábica;
- onset* complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição silábica;
- onset* complexo com /r/ - atividades de identidade e segmentação fonêmica;
- onset* complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição fonêmica.

Na coleta de realização dos jogos de rimas, Roberta executou as tarefas com êxito, conseguindo formar os pares de rimas dos jogos sem dificuldades. Em sua fala, a redução de encontro consonantal ainda era percebida, como na produção [pofe'soral, para *professora*.

Na primeira coleta com o Fonodado, percebeu-se que Roberta, após ouvir a pesquisadora repetir as palavras-alvo depois de sua produção, começou a monitorar sua fala, produzindo a líquida lateral na maioria dos contextos de sílaba CCV. Algumas vezes, inclusive, falava com omissão e, em seguida, corrigia sua pronúncia: [ˈforl / [ˈflorl]. Nessa coleta, entretanto, não foi possível perceber o uso de /l/ em *onset* complexo em fala espontânea, por não surgirem possibilidades de produção. Com relação às tarefas de CF, Roberta não demonstrou dificuldades.

No encontro seguinte, com atividades de síntese e segmentação silábica com o fonema /l/ em *onset* complexo, Roberta produziu corretamente mais de 93% das palavras-alvo. Nessa coleta, foi possível perceber a produção correta de /r/ em sílaba CCV em fala espontânea, no contexto [ˈbrasul, para *braço*. Nesse encontro, utilizou-se o alfabeto móvel, incentivando a criança a montar a palavra escrita correspondente aos desenhos do dado. Roberta mostrou-se bastante insegura na realização da tarefa, pensando muito antes de escolher as letras. A escrita da menina, na maioria das palavras, omitiu a letra ‘l’ da sílaba CCV, como em “PACA”, para *placa*, e “BUZA”, para *blusa*.

Roberta esteve ausente em um encontro. Então, no encontro seguinte, iniciou-se o trabalho com o fonema /r/ em *onset* complexo, com atividades de manipulação e transposição silábica. Nessa coleta, Roberta produziu alguns apagamentos, mas, após a repetição da pesquisadora, produzia a palavra conforme o alvo. Roberta também não apresentou dificuldades em fazer segmentações silábicas, porém atrapalhou-se um pouco nas tarefas de manipulação, tendo dificuldades em dizer a palavra nova após subtração ou adição de uma sílaba dada pela pesquisadora. Na escrita dos vocábulos com auxílio do alfabeto móvel, percebeu-se que Roberta omitiu a letra ‘r’ de todas as palavras, formando sílabas CV em lugar de CCV, como em “LIVO” e “BUXA”, para *livro* e *bruxa*.

No encontro posterior, percebeu-se que o fonema /r/ em *onset* complexo havia sido adquirido, surgindo em produções de fala espontânea e também em todas as palavras-alvo do jogo Fonodado. Exemplos da fala da informante nesta coleta são [ˈgr↔)ːpul, ˈpreːz-eːlʃil e ˈkɔbral, para *grampo*, *presente* e *cobra*. Na escrita, Roberta começou a marcar o fonema /r/ em algumas palavras, como em “COBRA” e “TREM”, embora ainda tenha omitido a letra ‘r’ em outros quatro contextos. Com relação às tarefas de CF, o nível fonêmico trouxe mais dificuldade para a criança, que não conseguiu completar todas as atividades e precisou de várias pistas da pesquisadora.

Na última coleta com o Fonodado, tendo em vista que as líquidas já estavam sendo produzidas pela criança em posição de ataque silábico complexo, optou-se por usar os dois dados que contêm palavras-alvo com *onset* complexo, conforme descrito em 4.2.3, para verificar a produção da sílaba complexa nos mais variados contextos. Realizaram-se atividades de manipulação e transposição fonêmica, as quais Roberta teve dificuldades em executar, especialmente as de transposição. Percebe-se, portanto, que a criança ainda não atingiu um nível de consciência fonológica suficiente para a realização de tarefas de habilidades fonêmicas. Acredita-se que mais atividades no nível silábico deveriam ser desenvolvidas para que a criança adquirisse a consciência no nível fonêmico da fala.

Os dados obtidos nas atividades de pós-teste mostram que o processo fonológico de redução do encontro consonantal foi superado na fala de Roberta, que produziu 100% das possibilidades conforme o alvo. O resultado do teste CONFAS deixou transparecer um aumento significativo no nível de CF da menina, que atingiu 48 pontos. O desempenho de Roberta foi muito positivo no nível silábico, atingindo 32 do total de 40 pontos. No nível fonêmico, a informante pulou de 05 para 16 pontos, evidenciando um grande crescimento.

Os dados de escrita finais mostram que Roberta passou da hipótese silábico-alfabética para a alfabética, como se percebe nas grafias “BRUXA”, “MACACO”, “PARTO” e “LIVRO”, para as palavras *bruxa*, *macaco*, *prato* e *livro*. A criança demonstrou pensar muito na escolha das letras, repetindo as sílabas das palavras em voz baixa antes de escrevê-las. Salienta-se que o trabalho em sala de aula, contínuo e paralelo às atividades realizadas por esta pesquisa, também é responsável pelo desenvolvimento do conhecimento da aluna, porém acredita-se que o estudo contribuiu bastante para os resultados obtidos na pós-testagem, especialmente por estimular a consciência fonológica, que está estritamente ligada à evolução da habilidade escrita.

5.2.2.6 Os dados de Mariana

Mariana era uma menina muito delicada, simpática e amorosa. Tinha 6 anos e era estudante do 1º ano do Ensino Fundamental. A professora relatou que a aluna era muito dedicada, mas estava tendo dificuldades em reconhecer e escrever as letras. No início da pesquisa, Mariana não escrevia o nome e não reconhecia pelo nome nenhuma das letras. Ao ser questionada sobre a escrita, a menina sempre dizia: “Eu não sei, minha mãe não me ensinou ainda.”

Dessa forma, na coleta inicial não foram registrados dados de escrita da informante, e ela se negou a escrever qualquer palavra. Na fala, foi possível perceber basicamente processos fonológicos relacionados ao fonema /r/: apagamento ou troca pela líquida lateral em *onset* simples e apagamento em *onset* complexo e coda.

Alguns exemplos desses processos na fala de Mariana são: [pɪi'kitul], para periquito; [dɔ'ladul], para dourado; [pɔ'kiɫu], para porquinho; e [tɛs], para três.

No teste de CF, sua pontuação foi de 20 pontos, dos quais 16 correspondem às atividades de nível da sílaba e 4 a tarefas no nível do fonema. Pelo teste, foi possível perceber que a criança não conseguia identificar e produzir rimas, além de ter dificuldade em executar tarefas de aliteração, exclusão e transposição silábica. As habilidades no nível fonêmico também não estavam desenvolvidas nesse momento da pesquisa.

Na coleta seguinte, na qual foram realizados jogos de rimas, Mariana demonstrou bastante dificuldade, não conseguindo produzir rimas quando solicitada. Mesmo após nova explicação da pesquisadora e realização de diversos exemplos, continuou apresentando dificuldades para formar rimas, dizendo o nome da letra inicial ou o som inicial da palavra-

alvo em lugar da rima. Percebeu-se que Mariana não estava muito interessada no jogo e nas perguntas feitas pela pesquisadora, respondendo aos questionamentos sem refletir e, repetindo, por muitas vezes, a resposta “Não sei”.

Tendo em vista esses dados, optou-se, no planejamento das atividades com o Fonodado, enfatizar atividades de CF no nível da sílaba, como se observa em (6), tendo em vista o caráter hierárquico dessa habilidade, que inicia com a consciência de unidades mais globais até chegar à consciência dos segmentos fonêmicos da fala (JENKINS e BOWEN, 1994; SPÍNDOLA *et al.*, 2007).

(6)

fonema/r/ em *onset* simples - atividades de rima e identificação silábica;
 fonema/r/ em *onset* simples - atividades de rima e identificação silábica;
 fonema/r/ em coda – atividades de síntese e segmentação silábica;
onset complexo com/r/ – atividades de manipulação e transposição silábica;
 fonema/r/ em coda – atividades de identificação e segmentação fonêmica;
onset complexo com/r/ – atividades de manipulação e transposição fonêmica.

Na primeira coleta com o Fonodado, Mariana estava bastante interessada em brincar com o dado, porém novamente percebeu-se seu desinteresse em realizar as tarefas propostas pela pesquisadora, dando respostas vagas, como “não sei”, “minha mãe ainda não me ensinou isso”, e contando histórias de seus animais de estimação. A criança continuou apresentando dificuldades em formar rimas e identificar sílaba inicial. Na fala, observou-se a permanência dos processos fonológicos descritos, mesmo após pistas dadas pela pesquisadora.


Na segunda coleta com uso do Fonodado, percebeu-se que Mariana estava um pouco mais envolvida na execução das tarefas. Nesse encontro, conseguiu identificar, sozinha, dois pares de rimas, porém não formou nenhuma rima nova ao ser solicitada. Na fala, notou-se a produção de /r/ em três contextos, em momentos de monitoramento da fala: ao ser solicitada para repetir a palavra novamente, após a pesquisadora, Mariana disse: [pi'ratal, [piru'lito] e [pasa'ri★u], para *pirata*, *pirulito* e *passarinho*. Porém, em outros contextos, continuou omitindo a líquida não lateral, como em [ko'uʒal e [se'ejal, para *coruja* e *sereia*. Nesse encontro, a pesquisadora perguntou se a informante gostaria de escrever seu nome, visto que nenhum dado de escrita havia sido coletado. A menina, então, escreveu-o em uma folha de papel e pareceu muito feliz ao ser elogiada pela pesquisadora.

Levando em consideração a persistência na dificuldade da informante em realizar tarefas de rima e aliteração, no encontro seguinte, optou-se por acrescentar, junto às atividades de síntese e segmentação silábica, mais algumas tarefas de rima e identificação de sílaba inicial. Primeiramente, Mariana não conseguia realizar segmentação corretamente, repetindo a última sílaba, falando “ca-rim-bo-o” e “ce-re-ja-a”, ao segmentar as palavras *carimbo* e *cereja*. Com relação à fala, percebeu-se que, em muitos contextos, Mariana dizia a palavra omitindo o fonema /r/, mas, ao separar as sílabas da palavra, produzia conforme o alvo, ou ao contrário – ao dizer a palavra, falava conforme o alvo e, ao segmentar, omitia o fonema. Em outros momentos, a própria criança monitorava sua fala, corrigindo sua produção, como em [ai'ɛw] / [a'riɛw], para o alvo *Ariel*, e em [aj'eja] / [a'reja], para *areia*. Em um destes momentos de autocorreção de sua fala, registrou-se o seguinte diálogo:

MARIANA: Tem uma colega minha lá na minha sala que fala *lalanja*.
 PESQUISADORA: É mesmo?
 MARIANA: É. Tá errado, né, tá faltando o erre.
 PESQUISADORA: É verdade. E tu gosta de laranja?
 MARIANA: Sim. As únicas *futas* que eu como são *lalanja*, banana [...]

Acredita-se que a fala de Mariana, ao contar “sobre uma amiga”, expresse o que alguém provavelmente sinalizou a ela sobre sua própria fala, uma vez que a professora e alguns colegas a corrigem constantemente, como percebido na observação realizada em sua sala de aula. Ao tomar consciência de que as atividades realizadas com ela envolviam o *erre*, como diz, parece situar uma terceira pessoa para não expor a sua própria dificuldade. Assim, embora tenha consciência de que a pronúncia [la'l↔] ^m C*a] não seja o alvo, em fala espontânea produz a produz, imediatamente após ter sinalizado o erro.

Com relação às tarefas de rima e identificação silábica, percebeu-se que a criança desenvolveu um pouco mais essas habilidades, conseguindo identificar quatro dos seis pares de rimas do jogo, e também a sílaba inicial em cinco palavras.

Na coleta em que se estimulou /r/ em *onset* complexo, percebeu-se que Mariana ficou muito confusa na realização de manipulação e segmentação silábica. Então, optou-se por retomar as atividades de síntese e segmentação, as quais a informante executou com êxito. Na fala, foi percebido um contexto de metátese, na produção da palavra *cobra*, dita [kɔrɔa], e também uma correção na palavra *bruxa*: após dizer [ˈbɹuʂa], a menina imediatamente corrigiu e produziu bruʂa].

Na coleta seguinte, optou-se por não continuar a sequência de atividades em CF planejadas, conforme descrito em (6), voltando-se a trabalhar com tarefas no nível da sílaba,

tendo em vista as dificuldades apresentadas pela criança. Nesse encontro, então, trabalhou-se com o fonema /r/ em coda silábica, mesclando atividades de manipulação, transposição, síntese e segmentação silábica, mas somente a metade Mariana executou com êxito. Na segmentação silábica, a informante voltou a repetir a sílaba ou letra final, como em “mar-te-lo-o”. Com relação à fala, salienta-se a produção correta em 90% das palavras-alvo, sendo os contextos incorretos, como a produção [ku'◊E], para *colher*, também dependente de fatores do contexto linguístico em que está inserida.

Na última coleta com o Fonodado, então, decidiu-se inserir tarefas de consciência fonêmica, estimulando a percepção do som /r/ em sílabas CCV. As atividades consistiam primeiramente, em identificar os sons da sílaba dita pela pesquisadora, que era sempre a sílaba CCV, e, após identificar o som que era comum em todas as sílabas, Mariana respondeu “É o erre”. Na sequência, trabalhou-se com a omissão e transposição do fonema dentro da sílaba, colocando-se na frente ou no final. A atividade foi importante para a percepção do som, pois, após a realização, a aluna novamente iniciou o monitoramento de sua fala, corrigindo suas produções: [pe'ze^htSil] / [pre'ze^htSil, l^h'tSigil] / l^h'tSigril. Nessa coleta, a pesquisadora solicitou que a menina usasse o alfabeto móvel para escrever algumas das palavras utilizadas no jogo. Observou-se, então, que Mariana estava avançando em seus conhecimentos sobre a modalidade escrita, estando inserida na hipótese pré-silábica: escreveu “ASO” para *cobra*, “EIAO” para *livro*, e “USA” para *bruxa*.

Os dados do pós-teste mostraram que Mariana superou os processos fonológicos de apagamento de /r/ em coda silábica e de omissão ou troca da líquida em *onset* simples, como se percebe nas produções [a'ra] e [porkul], para os alvos *aranha* e *porco*. Em ataque silábico complexo, entretanto, a líquida não lateral continuava sendo apagada, especialmente em contextos de fala espontânea, como nas produções [ke'se^hdu] e [kwadu], para *crescendo* e *quadro*, mas algumas produções conforme o alvo foram observadas, como em [kOfril] e l^h'tSigril, para *cofre* e *tigre*.

Com relação à consciência fonológica, observou-se um crescimento no pós-teste, porém inferior ao percebido com as outras crianças: Mariana subiu de 20 para 25 pontos no CONFIAS, obtendo a mesma pontuação nas tarefas de nível silábico e crescendo 05 pontos nas habilidades fonêmicas. O resultado do teste deixa transparecer a dificuldade da informante na execução das tarefas realizadas com o Fonodado, conforme descrito.

Pode-se afirmar que o maior crescimento da menina tenha sido na modalidade escrita. No pré-teste, Mariana não conseguia escrever o próprio nome, não reconhecia as letras e

negava-se a escrever qualquer palavra. No pós-teste, além de realizar todas as tarefas de escrita solicitadas pela pesquisadora, ainda manifestou sua consciência fonológica, refletindo sobre a letra que deveria usar e fazendo questionamentos, como “Tem dois ‘o’ nessa palavra?”. Além disso, dizia o nome da letra para escrever “‘s’ de sapo”, “‘p’ de papai”. A hipótese pré-silábica, como descrito na coleta anterior, foi confirmada no pós-teste, com os seguintes exemplos: “OAEUI” para *cruz*; “OEAOU” para *macaco*; “DAOU” para *dado*; e “VOAEU” para *janela*. Percebe-se que a criança, basicamente, utiliza as vogais em sua escrita, embora reconheça outras letras, nomeando-as.

5.2.2.7 Os dados de Daniela

Daniela tinha 7 anos e estudava no 2º ano. Era uma garota bastante esperta, que aprendia com muita rapidez tudo o que era ensinado. Demonstrava ser bastante dedicada aos estudos. A professora relatou que a aluna era muito quieta na sala de aula, realizando as atividades sem apresentar dificuldades. Daniela era aluna da mesma professora de André, que realizava atividades de consciência fonológica em aula. Daniela, assim como o menino, também obteve uma boa pontuação no teste de CF, em comparação com as outras crianças da pesquisa, e também um bom desempenho nas atividades propostas pela pesquisadora.

No CONFIAS, Daniela atingiu pontuação 46, a mais alta das crianças deste estudo, sendo 38 pontos em tarefas no nível da sílaba e 08 no nível do fonema. Além disso, a informante demonstra pensar e analisar suas respostas quando é questionada, evidenciando interesse nas atividades propostas. Entretanto, Daniela esteve presente em apenas 50% das coletas realizadas em sua escola, prejudicando a continuidade da proposta de intervenção planejada para ela, como descrito a seguir.

Nos dados de escrita do pré-teste, Daniela escreveu seu nome e mais dez palavras solicitadas pela pesquisadora, porém, não escreveu as palavras *dragão* e *cruz*, afirmando não saber. Pode-se considerar a escrita de Daniela como alfabética, pois foi possível perceber que a menina fez uma análise sonora dos fonemas para representá-los na escrita, utilizando uma letra para cada som, como nos exemplos “CASORO” e “MACAQU”, para *cachorro* e *macaco*. Palavras com ataque silábico complexo foram escritas com omissão do ‘r’, como “LIVO” e “PATU”, para *livro* e *prato*. Ao ser questionada sobre as letras, Daniela dizia uma palavra que iniciava com a letra, em lugar do nome da letra, por exemplo, “uva” para a letra ‘u’, “navio” para a letra ‘n’, e assim por diante. Infere-se que, estando em processo de

alfabetização, a criança reconhece a letra associada à palavra com a qual aprendeu aquela letra, uma vez que, na sala de aula, existem cartazes com as letras do alfabeto vinculadas a uma palavra. Assim, a informante tem acesso à memória dos desenhos correspondentes às palavras que iniciam com determinada letra, dizendo, então, o nome do objeto em lugar da letra.

Na fala, perceberam-se algumas produções com troca de /s/ por /ʃ/, caracterizando o processo fonológico da posteriorização, como nos exemplos l'ʃapu e l'paʃaru, para os alvos *sapo* e *pássaro*. O processo fonológico mais evidente foi a redução do encontro consonantal, com omissão da líquida, como em lpi'meru e l'for, para *primeiro* e *flor*.

A partir das características de fala e escrita observadas, montou-se o seguinte cronograma de atividades exposto em (7), que contempla tarefas com o fonema /s/, buscando a superação do processo fonológico de posteriorização, e com a estrutura silábica CCV, visto que esta era produzida como CV em sua fala.

(7)

fonema/s/ - atividades de rima e aliteração;
 fonema/s/ - atividades de síntese e segmentação silábica;
 onset complexo com /l/ - atividades de rima, manipulação e transposição silábica;
 onset complexo com /l/ - atividades de identidade e segmentação fonêmica;
 onset complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição fonêmica;
 onset complexo com /r/ - atividades de manipulação e transposição fonêmica.

Na coleta em que foram realizados os jogos de rimas, Daniela apresentou dificuldade no início, mas, após nova explicação da pesquisadora, entendeu as regras e executou as tarefas com êxito, inclusive formando novas rimas. Em todas as atividades propostas, Daniela obteve bons resultados, mostrando-se interessada e, também, atenta às regras, refletindo antes de responder, indicando procurar a resposta correta.

Na primeira coleta com o Fonodado, Daniela não compareceu à escola, então foi realizado apenas um encontro estimulando o fonema /s/, envolvendo atividades de rima e aliteração e também de síntese e segmentação silábica. Nas tarefas de rima e aliteração, Daniela obteve êxito, inclusive lembrando-se de rimas utilizadas na coleta anterior, durante os jogos. As atividades de síntese e segmentação também não foram problema para a menina, que rapidamente entendeu como deveria proceder para segmentar ou unir sílabas. Com relação à fala, percebeu-se que a informante usou o processo da posteriorização apenas duas

vezes, nos contextos [ˈSapul e [Sor'velSil]. Considerou-se que este processo fonológico estava em processo natural de superação e, por isso, optou-se por não dedicar mais um encontro para a estimulação deste fonema, tendo em vista que a menina já havia faltado em um encontro.

Na coleta seguinte, então, trabalhou-se com o /l/ em posição de ataque complexo, com atividades de manipulação e transposição silábica. A menina, novamente, apresentou um alto nível de CF, realizando as tarefas com muita facilidade. Na fala, por sua vez, a redução do encontro consonantal persistiu, não sendo observados contextos conforme o alvo adulto. Com o uso do alfabeto móvel, Daniela montou as palavras também com omissão da letra ‘l’, como em “GOBO”, para *globo* e, após sinalização da pesquisadora sobre faltar algo na palavra, não conseguiu responder, dizendo achar que sua escrita estava correta.

No encontro seguinte, novamente, Daniela não esteve presente, faltando por ainda mais uma semana. A informante voltou a comparecer no último dia de coletas na escola. Então, realizou-se uma atividade com o Fonodado, misturando os dois dados que estimulam as líquidas em posição de ataque complexo, com tarefas de síntese, segmentação e transposição silábica. A criança obteve resultados positivos nessas tarefas, porém, em sua fala, não foi possível perceber superação do processo de redução do *onset* complexo.

Marcou-se, então, um novo dia para que fossem realizadas as atividades de pós-testagem. Com relação à consciência fonológica, Daniela obteve a mesma pontuação nas tarefas de nível silábico, 38 pontos, mas subiu sua pontuação nas habilidades fonêmicas, atingindo 16 pontos (no pré-teste havia sido 08). No total, então, Daniela subiu de 46 para 53 pontos no CONFIAS.

Na escrita, também se percebeu melhora em direção à forma escrita convencional, como nas palavras “CACHORO” e “MACACO”, se comparadas aos dados de escrita inicial antes descritos. As palavras que a menina não havia escrito no pré-teste, *dragão* e *cruz*, foram no pós-teste grafadas como “DASÃO” e “CUSU”. Em outras palavras com encontro consonantal, o ‘r’ continuou sendo omitido, como em “PATU” e “LIVO”, para *prato* e *livro*.

Salienta-se, entretanto, que a redução do encontro consonantal também é um erro ortográfico frequente no início do processo de aprendizagem da escrita por crianças que não apresentam DF na fala. De acordo com Freitas e Santos (2001), esse tipo de estrutura silábica não apresenta contrastes fortes de sonoridade, ocasionando maior dificuldade à criança em segmentar os fonemas, produzindo, assim, sílabas CV.

Na fala, como descrito para a coleta anterior, não se observou nenhum contexto de produção conforme o alvo em palavras com *onset* complexo, como nas produções [gabi'ɛw] e

[ʃ↔)mal, para Gabriel e grama. O processo de posteriorização, entretanto, não foi mais observado, tendo sido superado, como mostram as produções [ˈsapul e [pasáˈri★ul.

Embora as faltas da informante tenham prejudicado a eficácia das atividades planejadas para ela, percebeu-se que os encontros colaboraram, de alguma forma, para a estimulação de sua CF, o que irá contribuir, naturalmente, para a superação de seu DF e também para o desenvolvimento de suas habilidades em escrita. Sabe-se que seria possível ter obtido resultados ainda melhores, principalmente, com relação à escrita, na tentativa de uso da letra ‘r’ em encontro consonantal. Dessa forma, salienta-se, mais uma vez, a pertinência deste estudo, que visa dar aos professores um suporte para continuarem estimulando seus alunos em sala de aula, através de adaptações do jogo Fonodado.

5.2.2.8 Os dados de Valter

Valter é um menino que possuía 8 anos no período da coletas, estudava no 3º ano, e estava muito interessado em participar das atividades da pesquisa, pois estava sofrendo com as brincadeiras feitas pelos colegas com relação a sua fala. Conforme relato do garoto, seu pai havia dito que iria fazer o possível para ajudá-lo a “falar direito”, porém não tinha condições financeiras para mantê-lo em terapia fonoaudiológica. Por estar quase completando 9 anos, já apresentava maior consciência de sua fala e da implicação que o “diferente” traz perante os outros, passando por situações de constrangimento na escola. Assim, cada vez que ia pronunciar uma palavra que trazia o fonema-alvo, falava com voz bem baixa, na busca de estratégias para que seu DF não fosse percebido. A professora de Valter também comentou que o aluno, em função do DF, estava tendo dificuldades na aquisição da escrita, omitindo ou trocando letras.

No primeiro encontro, observou-se que o fonema /r/ estava ausente no sistema linguístico da criança, que não o produzia em nenhum contexto, omitindo-o ou substituindo-o pela líquida lateral, como nas produções [keˈbadul, [pasaˈli★ul e [poˈki★ul, para *quebrado*, *passarinho* e *porquinho*. Percebeu-se também o processo da semivocalização da líquida, como nas produções [paˈlaj] e [lajtaˈuʒa], para *parar* e *tartaruga*. Em *onset* complexo, Valter também omitia a líquida lateral, como em [ˈpaka], para *placa*.

O nível de CF do informante foi de 36 pontos no pré-teste. O informante demonstrou habilidades no nível silábico, com formação de rima, aliteração, identificação e produção de

sílaba inicial, atingindo 25 pontos. No nível fonêmico sua pontuação foi mais baixa, apenas 11 pontos.

Os dados iniciais de escrita demonstram que Valter usa sua consciência linguística, especialmente no nível fonêmico, ao escrever, porém o DF atrapalha seu desempenho, especialmente na escolha da posição das letras dentro da palavra. A palavra *livro*, por exemplo, escreveu “LRIVO”; *coruja*, grafou “COLUJA” e, após olhar por algum tempo para a palavra escrita, arrumou: “CORLUJA”. Assim como nesse, em outros exemplos, Valter agiu da mesma forma, percebendo que precisava colocar a letra ‘r’ para marcar, na escrita, o que lhe faltava na fala, sem saber exatamente a posição desta letra na palavra.

A indicação de Valter para participar da pesquisa veio após 2 semanas em que o estudo estava em andamento na escola. Por esse motivo, não foram realizados os nove encontros descritos para os outros informantes, mas apenas sete – um para pré-testagem, cinco com atividades usando o Fonodado e um para realização do pós-teste. Entretanto, os dados são considerados, da mesma forma, tendo em vista o grande avanço observado na criança em um curto espaço de tempo, além da motivação percebida no menino em todos os encontros. Tendo em vista que o fonema /r/ era o principal segmento que sofria processos fonológicos na fala de Valter, além da redução do encontro consonantal também com /l/, o programa de intervenção planejado para o informante é mostrado em (8):

(8)

- fonema /r/ em *onset* simples - atividades de rima e identificação silábica;
- fonema /r/ em *onset* simples e em coda – atividades de síntese e segmentação silábica;
- fonema /r/ em *onset* complexo – atividades de manipulação e transposição silábica;
- fonema /l/ em *onset* complexo – atividades de rima, identidade e segmentação fonêmica;
- fonemas /l/ e /r/ em *onset* complexo – atividades de transposição e manipulação fonêmica.

Além das atividades de CF descritas em (8), optou-se por utilizar o alfabeto móvel e os cartões com palavras em todas as coletas, tendo em vista que a habilidade do informante na modalidade escrita já estava mais desenvolvida, além de se terem observado as dificuldades de cunho fonológico que o informante enfrentava ao escrever.

Na coleta seguinte ao pré-teste, quando a pesquisadora foi buscar o menino em sua sala de aula, Valter disse: “Eu achei que tu não vinha essa semana. Eu tava te esperando.”. Assim, mais uma vez, Valter deixou transparecer a importância que aquele momento tinha

para ele, pois havia encontrado alguém que poderia ajudá-lo, acreditava que poderia superar as barreiras que encontrava na fala e, conseqüentemente, no convívio com a comunidade escolar. Nessa coleta, Valter esforçou-se muito para produzir o fonema /r/, mas encontrou muita dificuldade. A pesquisadora, então, sugeriu que o menino tentasse imitar o falar caipira, produzindo o /ʀ/ retroflexo, e Valter ficou feliz ao ver que conseguia e que, mesmo ainda mantendo uma fala diferenciada daquela observada na comunidade em que está inserido, era capaz de produzir o fonema. Com relação às tarefas de CF, Valter não apresentou dificuldades na formação de rimas e na identificação e produção de aliterações. Na escrita, Valter grafou todas as palavras com troca da letra ‘r’ por ‘l’: “JACALÉ”, “GILAFÁ” e “COLUJA” são alguns exemplos, para as palavras *jacaré*, *girafa* e *coruja*. Após as correções, identificou as palavras escritas nos cartões e as colocou sobre os desenhos.

Na coleta seguinte, na qual se trabalhou com /r/ em *onset* simples e em coda, Valter iniciou o jogo com as produções [se'leʀa] e [se'nojá], para os alvos *cereja* e *cenoura*, e após a repetição da pesquisadora, começou a usar o fonema /r/ em sua fala, porém, forçando a pronúncia e produzindo o /ʀ/. Em fala espontânea, entretanto, continuou percebendo-se omissão, troca ou semivocalização da líquida. Na escrita, Valter grafou, para a palavra *pirata*, “PIRLATA”, refletiu um pouco e disse “Não tá certo, né?”. Então, grafou corretamente, sem que a pesquisadora precisasse dar pistas. Da mesma forma, escreveu “PRIRULITO” para *pirulito*, e em seguida arrumou. Outras cinco palavras do jogo grafou corretamente, usando ‘r’.

Na terceira coleta com o uso do Fonodado, Valter continuou com dificuldades na pronúncia de /r/ e, sempre que percebia não produzir o fonema em algum contexto, repetia a palavra pausadamente. Nessa coleta, percebeu-se que a pronúncia retroflexa estava desaparecendo, porém, em fala espontânea, ainda não foi possível perceber contextos com produção conforme o alvo. Repetiu-se nesse encontro o dado de palavras com /r/ em coda simples, fazendo segmentação silábica e, após, iniciou-se o jogo com o fonema em *onset* complexo. As tarefas de CF foram realizadas com êxito. A produção do ataque silábico complexo, por sua vez, não foi percebido, ocorrendo o apagamento da líquida. Na escrita, a preocupação de Valter em usar o ‘r’, especialmente em lugar do ‘l’, acabou sendo excessiva, fazendo com que novos erros fossem produzidos: “PRASALO”, para *pássaro*; “SEREIRA”, para *sereia*; “PIRURITO”, para *pirulito*. Percebe-se que Valter estava preocupado em não trocar o ‘r’ pelo ‘l’, como acontecia nas duas primeiras coletas, usando ‘r’ em contextos onde ‘l’ está correto.

Na coleta seguinte, que Valter julgou “a mais difícil”, acrescentou-se o dado com palavras-alvo contendo /l/ em sílabas CCV. O informante apresentou dificuldades na produção, especialmente das palavras *flor* e *globo*, que produzia l'forlel'gobul. As outras palavras, *placa*, *blusa*, *clips* e *atleta*, após várias repetições, conseguiu produzir conforme o alvo. Na escrita, omitiu o ‘l’ da palavra *flor*. Os outros vocábulos, citados acima, grafou corretamente. Com relação às tarefas de CF, que estimulavam o nível fonêmico, Valter realizou com êxito, embora tenha apresentado dificuldades em segmentação.

Na última coleta com o Fonodado, foi possível perceber pela primeira vez a produção de /r/ em fala espontânea. Enquanto a pesquisadora e o informante se dirigiam para a sala onde eram realizadas as coletas, Valter produziu algumas palavras conforme o alvo, como la'gðral, l'pðrtal e la'trajsl, para *agora*, *porta* e *atrás*. Durante o jogo, que misturava palavras com as líquidas em *onset* complexo, percebeu-se que Valter realizava a autocorreção de fala, como nas produções [‘tejn] / [‘trejⁿ], para *trem*; [‘buʂa] / [‘bruʂa], para *bruxa*; [‘paka] / [‘plaka]. Na escrita, omitiu a letra ‘r’ de *quatro* e de *presente* e, novamente, o ‘l’ de *flor*.

Os dados do pós-teste de Valter indicam um grande avanço em suas habilidades linguísticas quando comparados ao pré-teste. No CONFIAS, o nível de CF da criança subiu para 60 pontos, sendo 36 nas tarefas silábicas e 24 nas de habilidades fonêmicas.

Na fala, o fonema /r/ foi adquirido em *onset* simples e em coda, como se percebe nas produções [la'ra)^{ly}al, l'arvorel e [a'ra)★al, para *laranja*, *árvore* e *aranha*. Em *onset* complexo, as produções de Valter oscilam entre a forma-alvo e o apagamento, como se percebe nas produções [lðra'g(↔)wl e l'plaka], em que a líquida é produzida para as formas *dragão* e *placa*, e em [‘zeba] e [‘buza], para *zebra* e *blusa*, na qual se evidencia o apagamento da líquida.

Os dados de escrita também mostram um crescimento evidente, com o abandono da letra ‘l’ em lugar de ‘r’, e grafia correta da sílaba CCV, como nos exemplos “LIVRO”, “DRAGÃO”, “CRUS” e “PRATO”, para *livro*, *dragão*, *cruz* e *prato*.

Os dados de Valter, mais uma vez, confirmam que as atividades planejadas com o jogo Fonodado mostram-se eficientes para o aumento no nível de consciência fonológica das crianças, especialmente no nível fonêmico, contribuindo para a consciência de sua própria fala e da produção dos traços ausentes em seus sistemas linguísticos. Reforça-se ainda a ideia de que é possível ajudar as crianças com DF em sala de aula, ao proporcionar momentos de reflexão sobre os sons da língua e de incentivo à produção dos fonemas desviantes.

No Capítulo seguinte, discutem-se os resultados obtidos nas coletas de dados, apresentados até o momento.

6 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste Capítulo, apresenta-se uma análise dos dados descritos levando-se em consideração os efeitos das atividades realizadas com o Fonodado na fala, na escrita e no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Nesse contexto, são tecidas considerações sobre a influência do estímulo à CF para a fala e a escrita dos informantes, comparando-se os dados do Grupo de Acompanhamento e do grupo de intervenção. Além disso, são discutidas as implicações desse estudo para as áreas de Educação e Linguística.

6.1 Os dados de Consciência Fonológica e Escrita

As pesquisas que têm se voltado para o estudo da consciência fonológica são unânimes em afirmar os benefícios do desenvolvimento desta habilidade para o processo de alfabetização. Estudos como os de Freitas (2004), Paula *et al.* (2005) e Guedes e Gomes (2010) evidenciam uma relação positiva entre os níveis de consciência fonológica e a aprendizagem do código escrito. Dessa forma, faz-se, nessa seção, uma análise do desenvolvimento da CF e da escrita observado no *corpus* da pesquisa, pois se entende que esses dados estão interligados, apresentando relação de reciprocidade.

Capovilla e Capovilla (2000), que aplicaram um programa de intervenção em crianças com baixo nível de CF, afirmam que houve um crescimento significativo nas provas do pós-teste, concluindo que o estímulo à CF realizado desde cedo pode ajudar na aprendizagem da leitura e da escrita.

Corroborando com esses resultados, Paulino (2009) evidenciou que crianças do 1º ano que apresentavam melhores resultados em testes de CF no início do ano letivo tiveram mais facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Santos e Pacheco (2010) afirmam ser imprescindível o trabalho com CF desde os anos iniciais, pois o contato e a relação da criança com diversas formas de expressão oral irão favorecer o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. Dessa forma, as crianças terão um entendimento mais sólido e satisfatório da estrutura sonora para utilizar quando entrarem em contato com o alfabeto, ajudando-as a entenderem a relação entre sons e letras.

Além disso, considera-se a hipótese de que o próprio processo de apropriação da escrita está relacionado ao desenvolvimento da CF, em especial no nível fonêmico, ou seja, é a partir do contato com a modalidade escrita da língua que a criança vai desenvolvendo a habilidade de lidar com segmentos menores que a sílaba.

Nesse contexto, Alves *et al.* (2007) afirmam que, embora a capacidade de isolar os sons da fala pareça determinar o processo de alfabetização, admite-se que o contrário também aconteça, podendo considerar-se a consciência fonêmica e a aprendizagem da leitura e da escrita como habilidades mutuamente dependentes.

No mesmo sentido, Correia (2010) enfatiza que o estímulo precoce da CF é determinante para a formação de melhores leitores, da mesma forma que o aumento das competências leitoras propicia melhor desenvolvimento da CF.

No presente trabalho, o nível de CF foi testado no grupo de intervenção, em dois momentos distintos: no início da pesquisa (pré-teste) e após a aplicação das atividades de intervenção (pós-teste). Salienta-se a informação de que, no Grupo de Acompanhamento, não foi medido o nível de CF das crianças, portanto não é possível compararem-se os dados entre os dois grupos nesse aspecto.

O teste utilizado, O CONFIAS, é dividido em dois tipos de tarefas, as de nível da sílaba e as de nível do fonema. Assim, trazem-se os resultados obtidos pelos informantes do grupo de intervenção em cada nível e o total de pontos, calculado pela soma dos dois níveis. Cada ponto do teste corresponde a uma resposta correta dada pela criança durante a realização das tarefas. No nível silábico, as tarefas do teste apresentam pontuação máxima de 40 acertos e, no nível fonêmico, 30 pontos. A pontuação total do teste, portanto, é 70.

O Quadro 6, a seguir, traz os resultados obtidos pelos informantes do grupo de intervenção nos dois testes de consciência fonológica realizados durante a coleta de dados. Para facilitar a comparação de dados entre o pré-teste (teste 1) e o pós-teste (teste 2), os resultados de cada nível são apresentados lado a lado, utilizando-se a seguinte legenda: S1 – teste 1, nível da sílaba; S2 – teste 2, nível da sílaba; F1 – teste 1, nível do fonema; F2 – teste 2, nível do fonema; Total 1 – pontuação total obtida no teste 1; Total 2 – pontuação total obtida no teste 2.

Informante	S1	S2	F1	F2	Total 1	Total 2
André	28	39	09	22	37	61
Valter	25	36	11	24	36	60
Daniela	38	38	08	16	46	54
Roberta	15	32	05	16	20	48
Jéferson	12	32	04	15	16	47
Bianca	12	23	00	12	12	35
Mariana	16	16	04	09	20	25
Natália	07	18	00	06	07	24

Quadro 6: Pontuação obtida pelos informantes do grupo de intervenção nos testes de CF.

Conforme se observa no Quadro 6, todas as crianças apresentaram crescimento no nível de CF, considerando-se os resultados totais do teste. Os informantes André, Valter, Roberta, Jéferson, Bianca e Natália apresentaram crescimento na pontuação do teste nos níveis da sílaba e do fonema, enquanto Daniela e Mariana manifestaram a mesma pontuação nas tarefas silábicas, obtendo crescimento apenas na habilidade fonêmica. Salienta-se, entretanto, que a pontuação de Daniela no nível silábico, 38, está próxima ao máximo de acertos, que é 40 pontos.

É possível observar, ainda, que as crianças obtiveram melhores resultados nas tarefas de nível silábico, corroborando com os resultados de Freitas (2004), Pinto e Lamprecht (2008) e Marchetti *et al.* (2010), entre outros estudos.

De acordo com Freitas (2004), as crianças que ainda não iniciaram a alfabetização são capazes de responder a testes metafonológicos, porém apresentam maior dificuldade com relação à consciência fonêmica, revelando baixo desempenho nessas tarefas.

Paula *et al.* (2005), em pesquisa sobre a influência da terapia em CF no processo de alfabetização, observaram que as tarefas que envolviam a consciência fonêmica somente foram realizadas pelas crianças já alfabetizadas. Mesmo o grupo não alfabético que recebeu intervenção nesse nível não conseguiu obter êxito na realização das atividades.

Considerando-se a hipótese de que o desenvolvimento da habilidade fonêmica está relacionado à alfabetização, um resultado mais positivo nas tarefas desta habilidade seria observado à medida que as crianças evoluíssem em seus conhecimentos sobre o código escrito da língua.

Este resultado é alcançado no pós-teste, momento em que as crianças, após a intervenção, apresentaram crescimento em seus conhecimentos sobre a escrita. Para melhor

comparação destes resultados, apresenta-se a seguir (Quadro 7) o resumo das características de escrita do grupo de intervenção observadas no pré e no pós-teste.

Informante	Pré-teste	Pós-teste
André	- hipótese alfabética; - omissão ou inversão ¹⁴ da letra 'r' em encontro consonantal.	- hipótese alfabética com evolução em direção à forma alfabética convencional; - escrita da letra 'r' conforme o alvo em encontro consonantal.
Valter	- hipótese alfabética; - troca da letra 'r' por 'l' ou uso concomitante, demonstrando confusão entre os dois grafemas; - inversão ou apagamento da letra 'r' em encontro consonantal.	- hipótese alfabética com evolução em direção à forma alfabética convencional; - abandono da letra 'l' em lugar de 'r'; - grafia correta da sílaba CCV.
Daniela	- hipótese alfabética com erros de representações múltiplas; - omissão da letra 'r' em encontro consonantal.	- hipótese alfabética com superação de erros de representações múltiplas; - omissão de 'r' em encontro consonantal.
Roberta	- hipótese silábico-alfabética.	- hipótese alfabética.
Jéferson	- hipótese pré-silábica.	- hipótese silábica.
Bianca	- hipótese pré-silábica.	- hipótese pré-silábica; - uso correto da letra 'g' em posição inicial de palavra.
Mariana	- dados de escrita não coletados; - informante nega-se a escrever o nome e outras palavras; - não reconhecia nenhuma letra.	- hipótese pré-silábica; - reconhecimento das letras do alfabeto; - identificação da letra inicial das palavras; - escrita correta do nome.
Natália	- dados de escrita não coletados; - não escrevia o nome; - não reconhecia as letras.	- hipótese pré-silábica; - identificação das vogais e algumas consoantes; - escrita correta do nome.

Quadro 7: Características de escrita do grupo de intervenção observadas no pré e no pós-teste.

Considerando-se as informações expostas nos Quadros 6 e 7, tomam-se como exemplo os informantes André, que avança de 09 para 22 acertos no pós-teste do nível silábico, Valter, que passa de 11 para 24 pontos, e Daniela, que melhora de 08 para 16 acertos. Na escrita, ambos apresentaram características da hipótese alfabética e, no pós-teste, evidências de consolidação do sistema escrito da língua com progressão em direção à escrita convencional.

Roberta, que passou de 05 para 16 acertos no nível silábico, também evoluiu de forma considerável na escrita, abandonando a hipótese silábico-alfabética do pré-teste e apresentando características de escrita alfabética no pós-teste.

¹⁴ Utiliza-se a classificação das alterações ortográficas denominada por Zorzi (1998, 2006), conforme descrito na seção 2.5.

Da mesma forma, Jéferson, que passou de 12 para 32 e de 04 para 15 acertos nos níveis silábico e fonêmico, respectivamente, mostrou superação da hipótese pré-silábica observada no pré-teste, sendo sua escrita qualificada como silábica na pós-testagem.

Mariana e Natália, por sua vez, não escreviam nenhuma letra no momento do pré-teste, nem grafavam seus nomes. No pós-teste, ambas apresentaram características de escrita pré-silábica, além do reconhecimento de diversas letras. Natália, em especial, aumentou 17 pontos no total do teste CONFIAS, demonstrando evolução em manipular e segmentar as palavras, além de reflexão sobre os sons da fala.

Bianca também apresentou um crescimento significativo nas tarefas de nível fonêmico, passando de zero para 12 acertos no pós-teste e, embora tenha se mantido na hipótese pré-silábica, o pós-teste demonstrou uso consciente da letra 'g', sendo este um dos grafemas-alvo nas atividades de intervenção. Salienta-se que Bianca foi uma das crianças que esteve presente em apenas 50% dos encontros, o que pode ter influenciado os resultados não tão positivos em relação à escrita.

O teste CONFIAS (MOOJEN *et al.*, 2003) ainda possibilita uma análise a partir do número mínimo e máximo de acertos esperado pela criança em cada nível de escrita. Dessa forma, é possível compararem-se os dados ao parâmetro indicado pelas autoras, evidenciando se o número de acertos de cada informante nos dois diferentes níveis testados é adequado ou não para a hipótese de escrita em que se encontram.

Na hipótese pré-silábica, as autoras supracitadas afirmam ser 18 o número mínimo de acertos esperados no nível da sílaba e 06 no nível do fonema. Considerando os informantes Jéferson, Natália, Bianca e Mariana, que, no pré-teste, apresentavam características de escrita pré-silábica, percebe-se que todos atingiram pontuação abaixo do mínimo nas habilidades silábicas e fonêmicas. Destacam-se as informantes Bianca e Natália, que não pontuaram nas tarefas de nível do fonema no pré-teste. No pós-teste, entretanto, apenas Mariana continuou com número de acertos abaixo do esperado nas tarefas silábicas, porém atingiu pontuação 09 no nível fonêmico, conforme informações expostas no Quadro 6. Os outros informantes obtiveram escores acima do mínimo esperado no pós-teste.

O informante Jéferson, conforme referido, apresentou características de escrita silábica no pós-teste. De acordo com as autoras do CONFIAS (MOOJEN *et al.*, 2003), a pontuação mínima esperada neste grupo é 23 no nível silábico e 06 no nível fonêmico, e a pontuação máxima é de 32 e 12 acertos. Jeferson, portanto, atingiu a pontuação máxima no nível da sílaba e obteve escore acima do máximo esperado no nível fonêmico, com 15 acertos.

Para a hipótese silábico-alfabética, as autoras estimam um número mínimo de acertos de 27 no nível da sílaba e 12 no nível do fonema. Roberta, que apresentava características desta fase de escrita no pré-teste, entretanto, atingiu pontuação 15 e 05, respectivamente, números abaixo do esperado. No pós-teste, a escrita da criança foi considerada pertencente à fase alfabética e, então, é possível perceber, conforme o Quadro 7, que a informante atingiu pontuação acima do mínimo para o grupo, que é de 31 e 15 pontos.

Os informantes Valter, Daniela e André também apresentaram características de escrita alfabética, dos quais apenas Daniela atingiu o número de acertos mínimos no nível da sílaba no pré-teste. No nível fonêmico, nenhum informante deste grupo pontuou de acordo com o mínimo esperado. No pós-teste, entretanto, os três informantes obtiveram escores acima do mínimo nas duas habilidades testadas.

A partir do exposto, confirma-se que os dados da pesquisa corroboram com outros estudos da área, no sentido de afirmar que o desenvolvimento da CF e especialmente da habilidade fonêmica está relacionado à alfabetização, pois o aprendizado da leitura e da escrita torna as crianças mais sensíveis aos sons que compõem as palavras, uma vez que representá-las na escrita requer a consciência de suas unidades (CIELO, 2000; FREITAS 2001, 2004; SCLIAR-CABRAL, 2003; PAULA *et al.*, 2005; MORAES, 2006; GUEDES e GOMES, 2010). Nesse sentido, cabe destacar a importância do trabalho com CF mesmo para os aprendizes que já descobriram o princípio alfabético da escrita, como destaca Freitas (2004), pois esse trabalho pode oferecer vantagens a essas crianças através do aprimoramento de suas habilidades metafonológicas.

Além da intervenção em CF, salienta-se a associação dessas tarefas ao ensino explícito das relações entre grafema-fonema, conforme atividades realizadas com o Fonodado. Nesse sentido, percebe-se a eficácia do trabalho realizado, evidenciando-se que a manipulação e a reflexão sobre a estrutura da fala por parte das crianças tornam-se facilitadores para a compreensão do código escrito da língua.

Este fato pode ser evidenciado ao levarem-se em consideração os dados de escrita do Grupo de Acompanhamento, que não recebeu estímulo à CF, entre o pré e o pós-teste, conforme visualizado no Quadro 8.

Informante	Pré-teste	Pós-teste
Everaldo	- dados de escrita não registrados; - não escreveu nome; - apresentava dificuldade para segurar o lápis.	- escrita correta do nome e da palavra <i>banana</i> ; - dados de escrita de outras palavras não registra; aluno informou não saber como escrever as palavras; - dificuldade em segurar o lápis; - dificuldade para desenhar as letras.
Jairo	- hipótese alfabética; - substituição de letras que representam fonemas surdos e sonoros.	- hipótese alfabética; - substituição de letras que representam fonemas surdos e sonoros.
Rayan	- não escrevia o nome; - hipótese pré-silábica; - reconhecimento de apenas 3 letras do alfabeto	- escreveu nome corretamente; - reconhecimento de quase todas as letras do alfabeto; - escrita com apenas a letra inicial das palavras.
Carlos	- hipótese alfabética.	- hipótese alfabética.

Quadro 8: Características de escrita do grupo de acompanhamento observadas no pré e no pós-teste.

O progresso observado no Grupo de Acompanhamento é muito menor quando comparado ao grupo de intervenção, considerando que o tempo de realização entre o pré-teste e o pós-teste é de um ano no Grupo de Acompanhamento e de apenas 2 meses no grupo de intervenção. Jairo, por exemplo, que, no pré-teste, apresentava trocas de letras que representam pares de fonemas surdo/sonoro, continuou reproduzindo estes erros no pós-teste. Mesmo Rayan e Everaldo, que apresentaram crescimento em relação ao reconhecimento de letras e escrita do nome no pós-teste, não evoluíram em um sentido mais geral da escrita, podendo ser classificados em uma hipótese mais avançada, como pré-alfabética, por exemplo. Apenas o informante Carlos manteve-se estável dentro do período observado, visto que sua escrita no pré-teste já não havia produzido erros.

Comparando-se estes dados com os apresentados pelo grupo de intervenção, infere-se o efeito positivo que o desenvolvimento da CF exerce na aprendizagem das crianças em curto período. Acredita-se que, se o Grupo de Acompanhamento fosse exposto ao mesmo período de intervenção, poderiam ter sido observados mais avanços em seus conhecimentos sobre a modalidade escrita da língua. Considera-se a diferença entre os grupos e as características individuais de cada criança, porém, entende-se que a estimulação da CF juntamente com o ensino explícito da relação grafema-fonema poderia apresentar um resultado positivo também no grupo de acompanhamento.

Tendo em vista o tempo de intervenção ao qual o grupo de intervenção ficou exposto, considera-se que os informantes obtiveram resultados bastante positivos, conforme o Gráfico

1, no qual se visualiza o percentual de crescimento em CF observado em cada criança entre a aplicação do pré e do pós-teste, considerando-se as habilidades testadas com o CONFIAS. O percentual de crescimento foi calculado a partir da diferença dos resultados obtidos por cada informante no pré e no pós-teste, considerando-se separadamente o nível silábico, fonêmico e o total do teste, que corresponde à soma dos dois níveis.

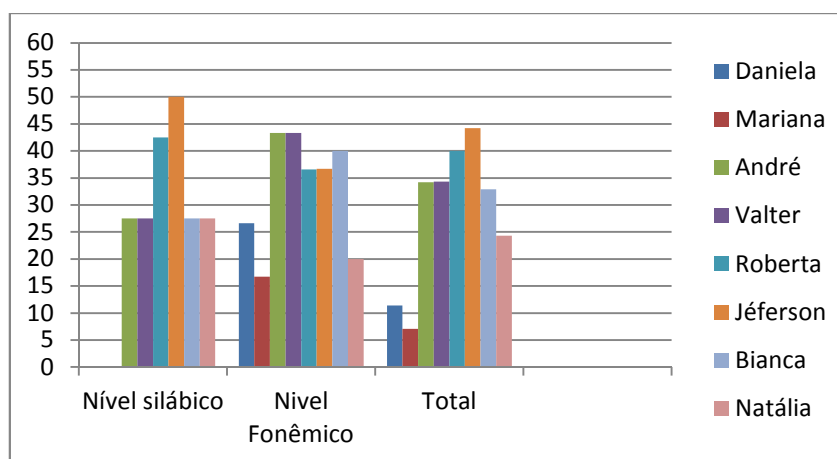


Gráfico 1 – Percentual de crescimento dos informantes nas tarefas de CF.

Como se observa no Gráfico 1, os informantes André, Valter, Bianca e Natália obtiveram crescimento semelhante nas tarefas silábicas, de 27,5%. No nível fonêmico, André e Valter cresceram 43,3%, Bianca 40 % e Natália 20%. Considerando-se o total do teste, percebe-se que André, Valter e Bianca demonstraram percentual de evolução bastante semelhante, 34,2%, 34,3% e 32,9%, respectivamente. Natália, por sua vez, apresentou percentual de crescimento de 24,3%. Considerando-se que a informante Natália zerou as tarefas do pré-teste no nível fonêmico, pode-se considerar seu desenvolvimento bastante significativo.

Jéferson e Roberta foram as crianças que mais apresentaram crescimento na habilidade silábica, 50% e 42,5%, respectivamente. No nível fonêmico, o progresso também foi semelhante, 36,7% e 36,6%. Estas crianças, portanto, são as que obtiveram os maiores percentuais de crescimento, considerando-se a pontuação total do teste, 44,2% e 40%, respectivamente.

Mariana, por sua vez, foi a informante com menor índice de crescimento deste *corpus*, totalizando 7,1% entre as habilidades fonêmicas e silábicas. Sua evolução no nível fonêmico, entretanto, deve ser considerada, 16,7%, sendo o baixo índice do total resultante das tarefas

silábicas, as quais mantiveram o mesmo número de acertos nos dois testes aplicados, ocasionando crescimento zero.

Salienta-se que os dados de Daniela, em níveis percentuais, apresentam pouca evolução na pontuação total do teste. Isso se deve ao fato de a criança ter atingido pontuação muito elevada no pré-teste, 38 de um total de 40 no nível silábico. Dessa forma, não poderia apresentar muito crescimento nessa habilidade, visto que já estava perto do número máximo de acertos. No nível fonêmico, entretanto, sua evolução merece destaque, 26,6%. Seu crescimento no total do teste, portanto, é de 11,4%.

A partir do exposto, infere-se que as atividades realizadas com o Fonodado no período de intervenção contribuíram para o crescimento no nível de CF de todos os informantes, o que propiciou consequências positivas em suas características de escrita, como mencionado. Assume-se que as crianças aprendem e progridem através de atividades específicas de CF, devendo estas fazer parte da prática pedagógica do professor alfabetizador.

Antes das atividades de intervenção, o desempenho das crianças não foi satisfatório, ficando abaixo do mínimo esperado para a hipótese de escrita em que se encontravam. Entretanto, após a intervenção, os resultados foram positivos, demonstrando grande evolução por parte de todas as crianças, seja no nível silábico ou fonêmico. Isso se deve ao fato de as crianças, durante a intervenção, aprenderem a refletir sobre os sons das palavras, além de sentirem-se mais familiarizadas com as tarefas na aplicação do pós-teste.

O estímulo à CF, portanto, torna-se indispensável no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais, pois muitas crianças não desenvolvem esta competência sem o auxílio de atividades específicas que as façam pensar sobre os sons da fala. Salienta-se, novamente, a importância do planejamento de estratégias facilitadoras para a aquisição desta habilidade, tarefa desempenhada com êxito a partir do uso do Fonodado.

6.2 Consciência Fonológica e Desvios Fonológicos

De acordo com o exposto na seção anterior, observou-se que o desenvolvimento da CF propiciou melhora nos dados de escrita dos informantes do grupo de intervenção, especialmente considerando-se o tempo de intervenção de apenas três meses. Da mesma forma, as atividades realizadas com o Fonodado propiciaram resultados positivos na fala das crianças, especialmente para aquelas que participaram de todo o programa de intervenção.

Dessa forma, apresenta-se no Quadro9 o resumo dos processos fonológicos observados na fala dos informantes do grupo de intervenção nos dois momentos de testagem.

Informante	Pré-teste	Pós-teste
André	- apagamento de /r/ em <i>onset</i> complexo; - omissão de /r/ em <i>onset</i> simples e coda.	- Todos os processos fonológicos foram superados.
Valter	- omissão de /r/ou substituição por /l/ em <i>onset</i> simples; - apagamento ou semivocalização da líquida /r/ em coda; - apagamento da líquida em <i>onset</i> complexo.	- o fonema /r/ foi adquirido em <i>onset</i> simples e em coda; - oscilação entre produção correta e apagamento da líquida em <i>onset</i> complexo.
Daniela	- posteriorização, com troca de /s/ por /ʃ/; - redução do <i>onset</i> complexo com apagamento da líquida	- processo de posteriorização superado; - persistência do processo de redução do <i>onset</i> complexo.
Roberta	- Redução do <i>onset</i> complexo, com apagamento da líquida.	- Processo fonológico de redução do ataque complexo superado.
Jéferson	- troca da líquida não lateral pela lateral; - apagamento de /r/ em coda; - posteriorização, com troca de /s/ por /ʃ/; - redução de <i>onset</i> complexo.	- aquisição da líquida não lateral em posição de <i>onset</i> simples e em coda; - processo de posteriorização eliminado; - persistência do processo de redução do <i>onset</i> complexo.
Bianca	- Anteriorização de velares; - omissão de /r/ em <i>onset</i> complexo.	- persistência do processo de anteriorização de velares, porém com aquisição de [r] em dois contextos – [r] e [r]; - persistência da redução de <i>onset</i> complexo.
Mariana	- apagamento de /r/ ou troca pela líquida lateral em <i>onset</i> simples; - apagamento de /r/ em <i>onset</i> complexo e coda.	- O fonema /r/ foi adquirido em <i>onset</i> simples e em coda; - oscilação entre produção correta e apagamento da líquida não lateral em ataque silábico complexo.
Natália	- anteriorização, com troca de /r/ por /r/ e /s/ por /s/; - apagamento de /r/ ou troca por /r/; - redução de <i>onset</i> complexo.	- Fonema /r/ em fase de aquisição, com oscilação entre anteriorização e produção correta; - persistência da troca de /s/ por /s/; - persistência do processo de redução do <i>onset</i> complexo.

Quadro 9: Características de fala do grupo de intervenção observadas no pré e no pós-teste.

A partir dos dados expostos no Quadro 9, evidencia-se que todos os informantes apresentaram progresso com relação aos processos fonológicos observados ou aos fonemas ausentes em seus inventários. André e Roberta superaram todos os processos fonológicos

existentes no início da pesquisa. Valter e Mariana adquiriram a líquida não lateral em *onset* simples e coda, estando o fonema em *onset* complexo em aquisição. Daniela e Jéferson superaram a produção com posteriorização de suas falas, porém a redução do encontro consonantal persistiu, da mesma forma que para Natália, estando o fonema /l/ em fase de aquisição. Mesmo nos dados de Bianca, a informante que participou de apenas 50% do programa de intervenção, foi possível observar o fonema /g/ em fase de aquisição, condicionado ao contexto de produção.

Percebe-se que a redução do encontro consonantal estava presente na fala de todas as crianças no início da pesquisa, sendo o último processo superado pelos informantes André, Valter e Mariana e persistindo na fala de Daniela, Jéferson, Bianca e Natália. Estudos sobre a aquisição da fonologia apontam que a estrutura silábica CCV é a mais complexa da língua e também a de aquisição mais tardia, atingindo estabilidade na produção somente por volta dos cinco anos de idade (LAMPRECHT, 1990, 1993; ÁVILA, 2000; GUIMARÃES, 2000; RIBAS, 2002; STAUDT, 2008). Conforme Attoni (2010), em função da complexidade dessa estrutura silábica, a maioria das crianças com DF não a produz corretamente dentro da idade esperada, recorrendo às mesmas estratégias que as crianças com desenvolvimento fonológico considerado normal para evitar a sequência de duas consoantes.

Destaca-se, ainda, que os estudos em aquisição fonológica do PB indicam a estabilização da classe das líquidas relacionada a aspectos como posição do segmento na palavra, ou seja, em ataque simples inicial. Por exemplo, /l/ é adquirida por volta dos 2:8, mas em ataque simples medial só terá estabilização por volta dos 3:0 (OLIVEIRA *et. al*, 2004). De modo geral, as pesquisas apontam para a aquisição das líquidas laterais antes das não laterais (MEZZOMO e RIBAS, 2004; WERTZNER, 2000; MIRANDA, 1998) e, conforme explicitado anteriormente, também mencionam a estabilização desses segmentos em ataque silábico complexo por volta dos cinco anos de idade.

Esse fato pode ser observado nessa pesquisa, pois foi possível evidenciar que Jéferson, Valter e Mariana, por exemplo, adquiriam o fonema /r/ em *onset* simples e coda, mas não o produziam ou oscilavam entre produção correta e apagamento em *onset* complexo. Os dados desse estudo, portanto, corroboram com as pesquisas da área, afirmando ser a estrutura CCV a mais complexa da língua e a que apresenta maior dificuldade de estabilização para as crianças, com DF, como nos dados analisados, mas também quando não se verifica a presença de DF.

Com relação à superação ou não dos processos fonológicos observados na fala dos informantes do grupo de intervenção, deve-se considerar o tempo de intervenção ao qual as

crianças foram expostas. O planejamento das atividades com o Fonodado contou com apenas seis sessões, com duração aproximada de 30 minutos, para cada informante. Tendo em vista que se tratava de um momento de desenvolvimento do instrumento, esses seis encontros foram suficientes para a aplicação e a testagem do jogo com cada fonema e/ou estrutura silábica proposta, possibilitando a percepção de futuros ajustes ou mudanças. Para a superação dos processos fonológicos, entretanto, entende-se que o número de aplicações do instrumento deva ser superior, considerando-se, também, o número de processos observados em cada criança.

A informante Roberta, por exemplo, apresentava somente redução do *onset* complexo no início da pesquisa e, dessa forma, foram planejadas para ela seis encontros estimulando esta estrutura silábica, sendo o processo superado ao final do estudo. André, Jéferson, Mariana e Valter também mostravam dificuldades com a produção das líquidas, em especial a não lateral, sendo todo o programa de intervenção montado para essas crianças privilegiando essas consoantes. Como resultado, André superou todos os processos fonológicos, e Jéferson, Mariana e Valter adquiriam /t/ em *onset* simples e coda e demonstraram que a estrutura CCV estava em fase de aquisição.

Tomando-se Natália como exemplo das crianças que não superaram o processo de redução do *onset* complexo, observa-se que ela foi exposta a apenas um encontro com estimulação dessa estrutura. Da mesma forma, Bianca e Daniela, em função de suas faltas, tiveram apenas um e dois encontros com atividades que contemplavam o ataque complexo.

Pesquisas na área de terapia fonoaudiológica indicam que o tempo para a alta dos pacientes está relacionado à gravidade do DF, ou seja, crianças com desvios mais graves apresentam maior ininteligibilidade de fala, menor conhecimento fonológico e necessitam estabelecer maior número de segmentos no sistema fonológico, prolongando, portanto, o tempo de terapia. As crianças com desvios mais leves, por outro lado, aproximam-se mais do padrão fonológico de sua língua e, dessa forma, infere-se que menos tempo de tratamento seria necessário para a obtenção da alta fonoaudiológica (FABIELI *et al.*, 2013; GIACCHINI *et al.*, 2011; KESKE-SOARES, 2001).

Acredita-se, dessa forma, que o contato diário do professor com as crianças e o trabalho contínuo em sala de aula podem potencializar os resultados aqui encontrados, no momento em que irão proporcionar maior frequência e tempo de exposição da criança a atividades que contemplam estimulação da CF e dos fonemas e estruturas silábicas desviantes em sua fala.

Quando comparados ao grupo de acompanhamento, os dados do grupo de intervenção também deixam transparecer a eficiência do programa de desenvolvimento da CF aplicado nas crianças para a superação dos desvios fonológicos, como se observa no Quadro 10.

Informante	Pré-teste	Pós-teste
Carlos	- anteriorização, com troca de /s/ por /ʃ/; - posteriorização, com troca de /s/ por /ʃ/.	- processos fonológicos de anteriorização e de posteriorização persistentes na fala do informante.
Everaldo	- simplificação de <i>onsets</i> complexos; - dessonorização; -anteriorização; - apagamento de /s/ e /r/ em coda; - oscilação entre produção correta e troca de líquida não lateral por lateral em <i>onset</i> simples.	- persistência dos processos de simplificação de <i>onset</i> complexo, dessonorização e anteriorização. - superação do processo de apagamento de /s/ e /r/ em coda; - superação do processo de troca das líquidas;
Jairo	- dessonorização.	- persistência do processo de dessonorização.
Rayan	- troca e semivocalização da líquida não lateral; - apagamento de /ʃ/; - redução do ataque silábico complexo; - anteriorização.	Todos os processos persistentes.

Quadro 10: Características de fala do grupo de acompanhamento observadas no pré e no pós-teste.

Dos quatro informantes investigados, apenas um, Everaldo, apresentou superação de alguns dos processos fonológicos observados em sua fala. Salienta-se, entretanto, que o processo de troca da líquida já apresentava indícios de superação na fala dessa criança no momento do pré-teste, havendo oscilação entre formas com substituição e produções conforme o alvo. Outros três processos fonológicos, simplificação de *onset* complexo, dessonorização e anteriorização, continuaram evidentes na fala de Everaldo na pós-testagem.

Como é possível visualizar no Quadro 10, os outros três informantes, Carlos, Jairo e Rayan, continuaram com as mesmas características de fala durante o período observado, destacando os resultados positivos alcançados com o grupo de intervenção.

Outros estudos, como o de Mota e Silva (2007), notificam a importância do desenvolvimento da CF em crianças com desvio fonológico, através de uma investigação que tinha como objetivo verificar a relação entre as habilidades de CF e a escrita sob ditado de sujeitos que apresentaram DF após receberem alta da terapia de fala. Os resultados do estudo

apontaram para a eficácia da intervenção em CF em crianças com alteração de fala e salientaram que esta pode causar melhorias na produção da fala e no desenvolvimento da leitura. Dessa forma, os autores concluíram que é importante estimular as habilidades em CF não somente em crianças na fase pré-escolar, mas principalmente nas que apresentam características de desvio fonológico, pois essas crianças são consideradas de risco para a emergência de futuras dificuldades no desenvolvimento da linguagem.

No mesmo sentido, Spíndola *et al.* (2007) observaram evolução em todos os sujeitos estudados após estimulação da CF, tendo como base para o programa de intervenção a teoria da hierarquia dos traços distintivos. Segundo as autoras, a melhora nas habilidades de consciência fonológica parece favorecer também o desenvolvimento do sistema fonológico, pois permite que a criança fique mais atenta aos sons da fala e perceba a importância da presença dos traços que se encontram comprometidos em suas produções.

Tomando-se esta hipótese para a discussão dos dados, é possível considerar que o baixo desempenho em CF, especialmente no nível dos fonemas, observado no pré-teste do grupo de intervenção, retomado no Quadro 6, também tenha relação com o desvio fonológico observado na fala das crianças, ou seja, por não apresentarem um sistema fonológico completo, as crianças com DF têm dificuldades em refletir sobre os sons da língua, por não categorizarem a representação perceptiva dos sons de maneira completa.

Vieira (2001), que pesquisou a existência de uma possível relação entre os DF e o desenvolvimento das habilidades em CF em três níveis de escolaridade (sem escolaridade, pré-escola e primeira série), observou desempenho inferior do grupo com DF em relação ao grupo sem desvio na média geral de acertos da prova de CF nos três grupos. De acordo com os resultados da pesquisa, o desempenho nas tarefas de CF variou em função do nível de escolaridade, com melhor atuação em subtestes que envolvem consciência silábica de rima e de aliteração em relação aos subtestes de consciência fonêmica, para ambos os grupos.

Da mesma forma, o estudo de Marchetti *et al.* (2010) buscou comparar o desempenho nas habilidades silábica e fonêmica entre crianças com desenvolvimento de fala normal e desviante, através da aplicação do Protocolo de Tarefas de Consciência Fonológica (CIELO, 2001). As autoras referem que as crianças com DF obtiveram pior desempenho nas tarefas de CF que as crianças com desenvolvimento de fala normal. Salienta-se, ainda, o fato das crianças com DF não conseguirem realizar as tarefas de reversão e segmentação fonêmica.

No mesmo sentido, Souza *et al.* (2009) investigaram a capacidade de consciência fonológica em crianças com e sem desvio fonológico. Os resultados obtidos indicaram que as

crianças com desvio de fala tiveram desempenho inferior na avaliação de CF, se comparadas aos informantes com aquisição típica. Os autores concluíram que existe significativa relação entre desvio fonológico e consciência fonológica.

Embora os achados do presente estudo corroborem com os resultados das pesquisas citadas, não é possível concluir que o baixo desempenho dos informantes do grupo de intervenção no pré-teste esteja apenas relacionado ao desvio fonológico que apresentam, pois outros fatores devem ser considerados. Primeiramente, não foram coletados dados do mesmo contexto escolar de crianças com desenvolvimento fonológico considerado normal, para que se pudesse fazer uma análise comparativa. Em segundo lugar, é preciso considerar as experiências da criança e a atenção e interesse que dispensa durante a realização do teste, fato que influencia diretamente o número de respostas corretas dada por elas. Por fim, nem todos os informantes haviam superado o desvio fonológico no momento do pós-teste e, da mesma forma, obtiveram crescimento nas tarefas de CF. Natália e Bianca, por exemplo, continuavam apresentando características de DF no pós-teste e evoluíram nas tarefas de CF, em especial fonêmica, atingindo o mínimo e o dobro de acertos esperados, respectivamente, para a hipótese de escrita em que estavam inseridas – pré-silábica.

Dessa forma, entende-se que as atividades de CF realizadas com o grupo de intervenção, aliadas a palavras-alvo que estimulavam fonemas e estruturas silábicas, contribuíram para o desenvolvimento da habilidade metalinguística das crianças, fazendo-as manipularem os sons das palavras e refletirem sobre suas próprias falas. A partir da emergência de uma consciência sobre esses sons, então, as crianças iniciaram a autocorreção de suas falas e a produção de fonemas que antes eram evitados.

6.3 Implicações do Estudo

A partir dos resultados obtidos pelo estudo, especialmente considerando-se o curto período em que foi realizado, entende-se que a utilização do Fonodado foi capaz de proporcionar melhorias à fala e à escrita das crianças estudadas. Acredita-se, dessa forma, que possa ser aplicado a outros contextos, levando em conta as diversas características manifestadas pelas crianças.

Percebe-se o Fonodado como um instrumento eficaz para a prática pedagógica e que também traz algumas vantagens. É um instrumento fácil de ser confeccionado, com baixo custo e possibilita uma gama de atividades. Podem ser exploradas, então, atividades de consciência fonológica, importantes a todos os alunos em fase de alfabetização, de estimulação de fonemas e estruturas silábicas ausentes na fala de algumas crianças. Tarefas de escrita ainda podem enriquecer o aprendizado, fortalecendo-se as relações letra x som.

Além disso, o Fonodado pode ser utilizado individualmente, em aulas de reforço, por exemplo, ou na própria sala de aula, com o trabalho em pequenos grupos ou sob coordenação da professora, com toda a turma. Pode-se dizer que a vantagem do Fonodado está no fato de não ser um instrumento acabado, mas sim uma ideia ou sugestão de atividade, que pode facilmente ser adaptada a novos contextos, inclusive em sua forma, como na confecção de dados e cartelas maiores, por exemplo.

Dessa forma, o professor, atento às necessidades específicas de seus alunos, pode selecionar os fonemas e palavras a serem trabalhados com cada grupo, modificando o jogo de acordo com a sua realidade e, assim, ter uma opção de prática pedagógica diversificada e, ao mesmo tempo, promover a aprendizagem de todos os alunos.

Salienta-se, entretanto, que a formação continuada do professor é essencial para essa promoção, pois ele somente perceberá a necessidade de seus estudantes se estiver atento às suas manifestações linguísticas e se conhecer os conceitos envolvidos na aquisição e na aprendizagem da língua oral e escrita. O aprofundamento desses conceitos torna-se imprescindível para o alfabetizador, para que possa perceber e entender como ocorre a reconstrução da linguagem falada do educando na forma escrita da língua, além de motivá-lo a proporcionar aos alunos atividades que estimulem seu aprendizado e que os auxiliem a superar dificuldades durante este processo.

Nesse aspecto, chama-se a atenção para a importância do linguista no contexto escolar, no sentido de divulgar os conhecimentos produzidos nas universidades, levando para as

escolas e para os professores ideias que possam complementar suas estratégias pedagógicas na busca pela aprendizagem de todos.

Ressalta-se que outra implicação importante deste estudo é a de promover, no contexto escolar e na academia, um debate sobre o ensino em contextos de diferença, em especial na problematização do termo *desvio fonológico* e em suas implicações dentro das escolas. A mudança na maneira como as crianças com DF são vistas no ambiente escolar, a partir do conhecimento dos conceitos que envolvem esse termo, e o movimento em busca de caminhos para ajudá-las a superar as barreiras são o grande legado desse estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados e discutidos no presente trabalho mostraram a recorrência dos desvios fonológicos no ambiente escolar. Foi possível perceber que muitos professores e também a escola, de modo geral, não sabem o que fazer com essas crianças que apresentam uma fala diferente e, dessa forma, atribuem as dificuldades enfrentadas por elas na aprendizagem da escrita como decorrentes de seus “problemas” na fala. Dessa forma, conferem uma marca a esses alunos, considerando-os incapazes de avançar em seus conhecimentos sobre o código escrito enquanto não superarem suas falas desviantes. Para isso, segundo a escola, faz-se necessária a intervenção de uma terapia de fala, com intermediação fonoaudiológica. Entretanto, tratando-se de escolas públicas e de famílias com baixa renda, dificilmente tem-se acesso a esse recurso.

O que o presente estudo procurou mostrar, ao contrário, é que muitas vezes o próprio professor pode auxiliar seus alunos, através de atividades que estimulam a consciência fonológica e que trabalhem com os fonemas e estruturas silábicas que apresentam dificuldades para a criança. O avanço em leitura e escrita pode acontecer, como se mostrou nesse estudo, indiferentemente da superação dos processos fonológicos.

É preciso, para tanto, considerar três aspectos: uma mudança no olhar frente ao DF e sua implicação no desenvolvimento da criança; a atenção do educador às manifestações linguísticas de seus alunos; e uma diversificação na prática pedagógica, em busca de alternativas para a aprendizagem de todos.

Considera-se que esses três aspectos estão diretamente ligados à formação do professor. O professor precisa conhecer o sistema vocálico e consonantal do PB, o sistema ortográfico e também compreender como se dá a correspondência entre sons e fonemas. Acredita-se que o conhecimento de conceitos sobre fonética e fonologia é crucial para que o educador possa entender a manifestação linguística de seus alunos, muitas vezes distante do esperado pela comunidade escolar.

Nesse sentido, os erros dos alunos podem ser considerados como hipóteses acerca do conhecimento que já dominam sobre a língua, e podem ser usados para o planejamento das práticas pedagógicas. Assim entendidos, as diferenças na linguagem, falada ou escrita, irão fornecer pistas para o docente intervir de forma mais eficiente, contribuindo para a o aluno superar as barreiras encontradas no processo de aprendizagem. Concorda-se com Fabris (2011, p. 34), quando afirma que é preciso “entender a formação profissional como uma ação

sistemática e constante, mas que, além dela, é preciso o planejamento das aulas e, com essa atualização dos conhecimentos, o estudo das características de aprendizagens de nossos alunos”.

Os dados apresentados na Seção 5.1, através das entrevistas com as professoras, demonstram os anseios e dúvidas das educadoras sobre o trabalho com as crianças que apresentam tais características de fala. Dessa forma, as discussões realizadas no grupo de estudos, que ocorreram na escola A, também trouxeram à tona diversas questões vivenciadas pelas docentes no cotidiano escolar com relação às crianças que apresentam fala e escrita desviantes. Percebeu-se, nesses encontros e também nas entrevistas, que muitas professoras não conheciam o conceito de DF e as relações fonético-fonológicas entre os sons da língua, que explicariam, por exemplo, por que a criança tende a substituir o fonema /v/ por /l/ e não /v/ por /k/.

No mesmo sentido, notou-se que muitas informações levadas para o grupo de estudos, tais como ordem de aquisição dos fonemas e relações entre fala e escrita, eram novas para as educadoras. Dessa forma, os encontros mostraram-se importantes para a divulgação de conceitos relacionados à Linguística e para uma aproximação entre esta área com o campo da Educação, uma vez que as professoras também tiveram a oportunidade de partilhar práticas pedagógicas que têm mostrado resultados positivos no trabalho com a língua em sala de aula.

Acredita-se, portanto, que o espaço de discussão criado na escola A é essencial para a divulgação dos conhecimentos produzidos pela academia, sendo parte fundamental para o sucesso da prática pedagógica dos docentes. Entende-se, dessa forma, que se faz necessária a continuidade desse trabalho, promovendo esses encontros a outros professores e a outras escolas.

Salienta-se que a proposta feita por esta pesquisa não exime o papel do fonoaudiólogo, tampouco a importância da terapia fonoaudiológica, sob as mais variadas correntes teóricas. O que se pretende mostrar, frente à realidade enfrentada na educação do país, é que os professores também são responsáveis pelo avanço na aprendizagem das crianças que apresentam alterações de fala, e que eles podem fazer algo por esses alunos, mesmo não possuindo formação em Fonoaudiologia ou Linguística. O anseio deste estudo está justamente em despertar no professor o interesse pelo conhecimento da língua, em torná-lo mais atento à fala das crianças e instigado a modificar sua prática pedagógica em razão da diversidade observada na linguagem dos alunos.

Nesse sentido, retomam-se os objetivos do estudo, apresentados na Introdução. Considera-se que o objetivo geral da pesquisa, de identificar e acompanhar casos de DF nas escolas, possibilitou a percepção de diferentes aspectos. Em primeiro lugar, a ocorrência das alterações de fala em crianças do Ensino Fundamental. O *corpus* composto na escola B, por exemplo, contou com oito informantes, mas estes eram apenas alguns dos alunos da instituição que apresentavam tais características. Durante a presença da pesquisadora na escola, constantemente outros nomes eram indicados pelas professoras, mostrando que o número de crianças com DF é significativo nas séries iniciais. Esses dados são corroborados por pesquisas como a de Goulart e Chiari (2007), que evidenciaram a prevalência de desvios fonético-fonológicos em 24,6% da população estudada, composta por 1.810 crianças na faixa etária de 5 a 12 anos, matriculadas na 1ª série de escolas públicas da cidade de Canoas, RS.

Em segundo lugar, a questão de in/exclusão dessas crianças no ambiente escolar. Por um lado, professores deixam de atender os alunos por não saberem o que fazer com eles, como relato da professora Maria, apresentado na Seção 5.1. De outro, colegas que excluem por acharem a fala das crianças engraçada, diferente, ou até mesmo por não entenderem o que elas dizem. Como mencionado na Seção 5.2.2.8, o informante Valter sofria com os deboches dos colegas e sentia vergonha em se comunicar com a turma, pois sabia que iriam rir de sua fala.

Esses fatos mostram o processo de exclusão aos quais essas crianças estão expostas no contexto escolar, por não receberem apoio dos professores e por não serem socialmente aceitas pelo grupo. Assim como os informantes desse estudo, diversos outros estudantes sofrem diariamente as consequências da diferença, fato que pode ser evitado através do conhecimento da comunidade escolar, em especial professores e direção, sobre o conceito de CF.

Acredita-se que o objetivo de estimular a consciência fonológica das crianças como forma de auxílio na superação dos processos fonológicos desviantes observados na fala e na escrita foi alcançado, uma vez que os dados apresentados evidenciaram melhora significativa no crescimento do nível de CF dos integrantes do grupo de intervenção. A média de pontuação no CONFIAS subiu de 24,25 no pré-teste para 44,25 no pós-teste. Da mesma forma, observou-se progresso na escrita dessas crianças, que demonstraram, cada uma em seu ritmo, evoluções com relação às hipóteses formuladas e ao conhecimento alfabético. Esses resultados vão ao encontro dos estudos de Yopp e Yopp (2000), Freitas (2004), Segers e Verhoeven (2005) e Fernandes (2011), como citado na Revisão da Literatura.

Os dados do grupo de intervenção também demonstraram superação de diversos processos fonológicos observados no pré-teste. Os informantes André e Roberta superaram todos os processos fonológicos evidentes no início da pesquisa, e os informantes Jéferson, Daniela, Mariana e Valter mantiveram apenas a redução do encontro consonantal, porém em Valter e Mariana este se mostrou em fase de aquisição.

Apenas Bianca e Natália mantiveram os processos fonológicos observados na pré-testagem, porém, salienta-se que Bianca esteve presente em apenas 50% dos encontros. Com relação à Natália, infere-se que questões cognitivas e/ou psicológicas interferiram no desenvolvimento da menina, pois de maneira geral a informante mostrou dificuldade na realização de todas as tarefas de CF, não compreendendo as regras das atividades, além de muitas vezes comunicar-se apenas por gestos. Entretanto, ressalta-se que, mesmo com desempenho abaixo do esperado, o nível de consciência fonológica da criança subiu 17 pontos no teste CONFIAS, e sua escrita evoluiu de um estágio zero, no qual a informante não produzia nada, para uma escrita pré-silábica.

Deve-se considerar que o tempo de intervenção foi de apenas dois meses, com um total de sete encontros: um com realização de jogos de rimas e mais seis com uso do Fonodado. Acredita-se que a exposição mais prolongada às atividades com o Fonodado irá gerar resultados mais significativos com relação à superação dos DF. Torna-se pertinente, nesse sentido, a continuidade dos encontros de intervenção por um período mais prolongado ou com maior frequência, acontecendo duas vezes na semana, por exemplo.

Se comparados aos dados do grupo de acompanhamento, portanto, percebe-se que este grupo, que não recebeu intervenção, pouco avançou com relação à superação dos processos fonológicos observados no pré-teste. Dos quatro informantes investigados, apenas Everaldo apresentou superação de dois processos fonológicos observados em sua fala, estando um deles já em vias de superação no pré-teste.

Com isso, ressalta-se a importância da realização de tarefas em CF e também de atividades que estimulem as crianças a manipular os sons e a refletir sobre a fala e sobre a escrita. Nesse sentido, o jogo Fonodado, criado para esse estudo, mostrou-se um instrumento eficaz, de fácil confecção e adaptação, além de ter instigado a participação e o interesse das crianças para a realização das tarefas. Acredita-se, portanto, que o jogo possa ser utilizado por educadores e profissionais da área de Linguística e Fonoaudiologia, auxiliando na superação dos DF, na estimulação da CF e também no progresso das crianças em leitura e escrita.

Entende-se, como aponta Carlisle (1988), que o trabalho com CF por parte dos docentes deva ser intencional e explicitador. As crianças aprendem e progridem em CF através de atividades específicas, que devem ser planejadas pelos professores. Como indica Fernandes (2011), a estimulação da CF envolve discussão, reflexão e interação entre as crianças e o educador.

Entende-se que este estudo contribuiu com os estudos da área, promovendo reflexões sobre o uso do termo *desvio fonológico* sobre as implicações desse termo no contexto escolar, ressaltando a importância de uma aproximação entre as áreas da Educação e Linguística.

Acredita-se, entretanto, que o estudo não acaba com a conclusão desta tese, pois entende-se que muito ainda precisa ser feito para os objetivos aqui propostos sejam alcançados. Pretende-se, portanto, retornar às escolas participantes da pesquisa, continuando o trabalho de formação continuada com os docentes, estimulando-os a ampliarem seus conhecimentos sobre a linguagem. Também se pretende incitar a modificação e o uso do Fonodado entre os professores, para que utilizem em contextos diversos aos apresentados nesse estudo, levando em consideração as características de suas turmas.

Da mesma forma, aspira-se a ampliação do atendimento realizado com o grupo de intervenção a outros estudantes, previamente indicados pelos professores, que, por motivos inerentes à vontade da pesquisadora, não puderam fazer parte do estudo durante esse período.

Compreende-se que o Fonodado também possa ser utilizado com crianças que apresentam dificuldades de fala relacionadas a outros diagnósticos, como deficiência intelectual, por exemplo, pois se acredita que todas as crianças são capazes de aprender e de progredir se forem estimuladas para tanto.

Nesse contexto, espera-se que os resultados obtidos nessa pesquisa possam contribuir para a prática pedagógica, incitando a busca pelo conhecimento de novas formas de ensino que melhorem a qualidade da educação no país, especialmente em contextos de diferença.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernardete. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que a criança faz do objeto escrito. *In: KATO, M. (Org.) A concepção da escrita pela criança*. 2. ed., p. 135-142. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- ABAURRE, Maria Bernardete. *Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita*. Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: PUCRS, 1992.
- ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- ALVAREZ, A. M., CARVALHO, I. A., & CAETANO, A. L. (1998). *Perfil de habilidades fonológicas – manual*. São Paulo: Via Lettera.
- ALVES, D.; FREITAS M.J.; COSTA, T. PNEP- O Conhecimento da Língua: *desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.
- ATTONI, T.M.; ALBIERO, J.K.; BERTICELLI, A.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H.B. Onset complexo: pré e pós-tratamento de desvio fonológico em três modelos de terapia fonológica. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 15(3): 395-400, 2010.
- AVILA, Maria Carolina Alves Pereira. *A aquisição do ataque silábico complexo: um estudo sobre crianças com idade entre 2:0 e 3:7*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, 2000.
- BERNARDINO JÚNIOR, J.A.; FREITAS, F. R.; SOUZA, D. G.; MARANHE, E. A.; BANDINI, H. H. M. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de Habilidades de consciência fonológica. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.12, n.3, p.423-450. Marília, Set.-Dez. 2006.
- BERTI, L. C.; PAGLIUSO, A.; LACAVAQ. F. Instrumento de avaliação de fala para análise acústica. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 14(3):305-14, 2009.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. *In: NEVES, M. H. M. (Org.). Gramática do Português Falado*. São Paulo: FAPESP, 1999.
- BLANCO-DUTRA. *Aquisição das fricativas /f/, /v/, /ʃ/, /ʒ/ por crianças com desvio fonológico*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras, 2009.

BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. *Aquisição dos ditongos orais decrescentes: uma análise à luz da Teoria da Otimidade*. Dissertação (Mestrado em Letras). Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2000.

BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. Construindo Hierarquias: Algoritmo de Aprendizagem. In: MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. *Aquisição da fonologia e teoria da otimidade*. Pelotas: EDUCAT, p. 25-37, 2003.
BONILHA, G. Sobre a aquisição do núcleo complexo. In: LAMPRECHT, R. (org). *Aquisição fonológica do português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. *Aquisição fonológica do português brasileiro: uma abordagem conexionista da Teoria da Otimidade*. Tese (Doutorado em Letras), PUCRS, 2005.

Bradley, L.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419-421, 1983.

BRONDANI, A.R., ASSENCIO-FERREIRA, V.J., ZORZI, J.L. A incidência de trocas surdas/sonoras na escrita de crianças com e sem história de alteração de linguagem. *Ver CEFAC*, v.4, 105-10, 2002.

BRUCE, D. J. The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 419-421, 1964.

Byrne, B.; Fielding-Barnsley, R. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisitions of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 313-32, 1989.

CAPELLINI, S.A.; CIASCA, S.M. *Aplicação da Prova de Consciência Fonológica (PCF) em escolares com dificuldade na leitura*. *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*. 1 (1), 1999.

CAPOVILLA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola a segunda série. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7(37), 14-20, 1998.

CAPOVILLA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Phonological awareness training in low socioeconomic status children. *Psicologia Reflexão Crítica*, 13 (1), 2000.

CARROLL, J. M., SNOWLING, M. J., HULME, C, STEVENSON, J. Development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39: 913 – 923, 2003.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, E. R. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHABANNE, Jean-Luc. *Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar*. São Paulo: Ática, 2006.

CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row, 1968.

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

CIELO, C. A. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. *Pró-Fono R. Atual. Cient.*, Barueri, v. 14, n. 3, set.-dez. 2000.

CLEMENTS, G. N. The role of the sonority cycle in core syllabification. In: KINGSTON, J.; BECKMAN, M. E. (eds.). *Papers in laboratory phonology I*. Between the grammar and physics of speech. Cambridge: Cambridge University Press, p. 283-333, 1990.

CLEMENTS, George N.; HUME, Elizabeth. The Internal Organization of Speech Sounds. In: GOLDSMITH, J. (Ed.). *The Handbook of Phonological Theory*. Massachusetts: Blackwell, p. 245-306, 1995.

COLLISCHONN, Gisela. *Análise Prosódica da Sílabas em Português*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

COLLISCHONN, Gisela. A Sílabas em Português. In: BISOL, Leda. *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CORREIA, I. Isso não soa bem. A Consciência fonológica do lado de lá- Reflexão em torno de consciência fonológica no primeiro ciclo. *Cartas do I EIELP*. Exdra 8, março, 2010.

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

DECKER, A. *Inclusão: o currículo na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

DUARTE, Inês. A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente de língua materna. *Revista portuguesa de formação de professores*, v.1, p. 77-83, 2001.

FABIELI, T. *et al.*. A influência da gravidade do desvio fonológico na determinação da alta fonaudiológica. *Distúrb Comun*, São Paulo, 25(1): 65-72, abril, 2013.

FABRIS, E. T. H. . In/exclusão no Currículo Escolar: o que fazemos com os incluídos? *Educação Unisinos*, v. 15, p. 33-39, 2011.

FARACO, C. A. *Escrita e Alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2001.

FERNANDES, T. *Treino da consciência fonológica no Pré-Escolar: comparação do desenvolvimento de crianças com e sem problemas de linguagem*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRANÇA, M.P.; WOLFF, C.L.; MOOJEN, S.; ROTTA, N.T. Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 62(2-B), p. 469- 472, 2004.

FRANTZ, C. S.; FRONZA, C. A. Contribuições para os processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. In: HEINIG, O. L.; FRONZA, C. A (orgs.). *Diálogos entre educação e linguística*. Blumenau: Edifurb, 2010.

FREITAS, G.C.M.; SANTOS, R.M. Desvios fonológicos na fala e na escrita: uma relação previsível? *Revista Fono Atual*, ano 6, n. 23, p. 26-32, jan/mar 2003.

FREITAS, G.C.M. Sobre a consciência fonológica. In. LAMPRECHT, R. Aquisição fonológica do português. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, G.C.M. Sobre a aquisição das plosivas e nasais. In. LAMPRECHT, R. Aquisição fonológica do português. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, S. N.. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação:doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, p. 161-181, 2006.

FREITAS, M.; SANTOS, A. *Contar (histórias de) sílabas. Descrições e implicações para o ensino do Português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri, 2001.

FRONZA, Cátia de Azevedo. *O nó laríngeo e o nó ponto de C no processo de aquisição normal e com desvios do português brasileiro: a existência de uma tipologia*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, PUCRS, 1999.

FRONZA *et al.* Aprendizagem de língua materna: contextos, desafios e perspectivas por um ensino fundamental para todos. *Relatório de Pesquisa*. Edital PqG 02/2011, n. processo 11/1273-4, 2013.

FURNARI, Eva. *Ritinha Bonitinha*. Belo Horizonte, MG: Formato Editorial, 1990.

FURNARI, Eva *A menina e o Dragão*. Belo Horizonte, MG: Formato Editorial, 1990.

FURNARI, Eva. *Amendoim*. São Paulo: Paulinas, 2000.

FURNARI, Eva. *Truks*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GIACCHINI, V.; MOTA, H.B.; MEZZOMO, C.L. Diferentes modelos de terapia fonoaudiológica nos casos de simplificação do onset complexo com alongamento compensatório. *Rev. CEFAC*; 13(1): 57-64, 2011.

GOLSDMITH, John. *Autosegmental Phonology*. Tese de Doutorado. Massachusetts Institute of Technology, 1976.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. *Phonological Skills and Learning to Read*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates da UFPE, 1990.

GOULART, B.N.G; CHIARI, B. M. Prevalência de desordens de fala em escolares e fatores associados. *Rev Saúde Pública*, 41(5):726-31, 2007.

GRUNWELL, Pamela. *The Nature of Phonological Disability in Children*. Londres: Academic, 1981.

GRUNWELL, Pamela. Phonological Assessment, Evaluation and Explanation of Speech Disorders in Children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, v. 2, n. 3, p. 221-252, 1988.

GRUNWELL, Pamela. Os desvios fonológicos numa perspectiva lingüística. In: YAVAS, Mehmet (Org.). *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 51-82, 1990.

GRUNWELL, Pamela. Developmental phonology disability: order in disorder. In. HODSON, B. W & EDWARDS, M. L. *Perspectives in applied phonology*. Gaithersburg, Maryland : Aspen Publishers, cap. 4, p. 61-104, 1997.

GUEDES, M.C.R.; GOMES, C.A. Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição*, n. 41, p. 263-281, 2010.

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

HAUPT, C. Formação Docente e a Fonética e Fonologia: o Ensino da Ortografia. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 237-256, dez. 2012.

HEINIG, O. L. O. M. .A formação do professor e seus reflexos na aprendizagem do sistema escrito. In: *Anais do IV Congresso Internacional de Educação*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2005, p. 1-17.

HOFFMAN, Paul; NORRIS, Janet. *On the nature of phonological development: evidence from normal children's spelling errors*. Journal of Speech and Hearing Research. Rockville, v.32, dec. 1989.

HOOPER, J. B. An introduction to natural generative phonology. New York: Academic Press, 1976.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. 2011. Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 23/06/2014.

INGRAM, D. *Phonological disability in children*. London: Edward Arnold. 1976.

IOB ARTEPINUS. *Memória Jogo das Rimas*. Lages, SC.

JENKINS, R.; BOWEN, L. Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. *Topics in Language Disorders*. 14 (2), 1994.

KAGER, R. *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

KAHN, D. *Syllable-based generalizations in English phonology*. Tese (Doutorado em Letras). Cambridge, Mass: MIT, 1976.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KESKE-SOARES, M. *Terapia fonoaudiológica fundamentada na hierarquia implicacional dos traços distintivos aplicada em crianças com desvios fonológicos*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

KESKE-SOARES, M.; BLANCO, A.P.; MOTA, H.B. O desvio fonológico caracterizado por índices de substituição e omissão. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. 9(1):10-8, 2004.

LADEFOGED, P. *A course in phonetics*. 3rd edition. (International Edition). Orlando: Harcourt Brace & Company, 1993.

LAMPRECHT, R.R. Aquisição da fonologia na faixa etária de 2:9 a 5:5. *Letras de Hoje*. 1993; 28(2):107-17.

LAMPRECHT, Regina Ritter. *Perfil da aquisição normal da fonologia do português - descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, PUCRS, 1990.

LAMPRECHT, R.R. A aquisição da fonologia do português na faixa etária dos 2:9 – 5:5. *Letras de Hoje*. V.28, n.2, p. 99-106. Porto Alegre, 1993.

LAMPRECHT *et. al.* Aquisição fonológica do português. *Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Avaliação e planejamento fonoterapêutico para casos de desvio fonológico com base na teoria da otimidade*. Dissertação (Mestrado em Letras) – UCPel, Pelotas, 2005.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Modelo Padrão de Aquisição de Contrastes: uma proposta de avaliação e classificação dos desvios fonológicos*. 2009. 218fls. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Alguns aspectos da escrita de uma criança com desvio fonológico. *Verba Volant*, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1998.

LEONARD, Laurence. Deficiência fonológica. In.: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 467-486, 1997.

LIBERMAN, I. Y. et al. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 18, p. 201-212, 1974.

LOWE, R. J. *Fonologia – Avaliação e intervenção: Aplicações na Patologia da fala*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LUNDBERG, I.; FROST J.; PETERSEM, O.P. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, p.263-268, 1988.

MAGALHÃES, Jose Sueli de. *Produção de oclusivas mais líquida não-lateral e consciência fonológica na fala de crianças em aquisição da linguagem: análise pela Geometria de Traços*, Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

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

MALUF, M. R. Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: um enfoque metalinguístico. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*. V. 2, p. 35-62, 2005.

MANTOAN, T.E.M. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 183-209.

MARCHETTI, P.T. *Desempenho em consciência fonológica de crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante e a terapia fonoaudiológica*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana). Centro de Ciência da Saúde, UFSM, 2008.

MARCHETTI, P.T.; MEZZOMO, C.L.; CIELO, C.A. Desempenho em consciência silábica e fonêmica em crianças com desenvolvimento de fala normal e desviante. *Rev. CEFAC*. Jan-fev, 12(1): 12-20, 2010.

MATOZZA, M. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1998.

MATZENAUER, C. *Aquisição da Fonologia do Português. Estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1990.

MATZENAUER, C. L. B. A aquisição de segmentos do português e o pé métrico. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.36, n.3, p. 85-99, 2001.

MATZENAUER, C. Teorias fonológicas e aquisição da fonologia. In: MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. *Aquisição da fonologia e teoria da otimidade*. Pelotas, EDUCAT, p. 39-53, 2003.

MATZENAUER, C.L.B. Bases para o entendimento da Aquisição Fonológica In.: LAMPRECHT R. R. (org.) *Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, p. 33-58, 2004.

MCCARTHY, John; PRINCE, Smolensky, Alan. *Prosodic Morphology I: constraint interaction and satisfaction*. Rutgers University, 1993.

MEGALE, H. *et al.* Crítica textual: análise grafemática e pesquisa linguística. *Veredas*, Porto Alegre, v.8, p. 127-146, 2007.

MENDONÇA, M. Intervenção Fonoaudiológica nas dificuldades de aprendizagem associadas às desordens de processamento auditivo. In: AQUINO, A.M.C.M. *Processamento auditivo – eletrofisiologia e psicoacústica*. Editora São Paulo: Lovise, 2002.

MENEZES, M. L. N. *ADL: Avaliação do desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Pró-Fono, 2004.

MEZZOMO, Carolina Lisbôa; RIBAS, Letícia. Sobre a aquisição das líquidas. In. LAMPRECHT, Regina R. (Org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: ARTMED, p. 95-109, 2004.

MIRANDA, A. R. M. A aquisição das líquidas não laterais no português do Brasil. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.33, n.2, p.123-131, jun. 1998.

MIRANDA, A.R.M. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINIG, O. L.; FRONZA, C. A (orgs.). *Diálogos entre educação e linguística*. Blumenau: Edifurb, 2010.

MOOJEN, S.; SANTOS, R.M. Avaliação metafonológica: resultado de uma pesquisa. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.36, n. 03, p.61-79, 2001.

MOOJEN, S.; Lamprecht, R.; SANTOS, R.M.; FREITAS, G.M.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M. CONFÍAS - *Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, J. *A Arte de Ler*. Tradução de A. Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORAIS, A.G. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*. V. 12, n. 70, p. 59-67, 2006.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; AL...GRIA, J.; SCLIARCABRAL, L. Alphabetic literacy and psychological structure. *Letras Hoje*, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 61-79, dez. 1998.

MOTA, Helena Bolli. *Aquisição segmental do Português: um modelo implicacional de complexidade de traços*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1996.

MOTA, Andrea; OTHERO, Gabriel de Ávila; FREITAS, Joselaine Moreira de. *A análise dos processos fonológicos*. Não impresso, 2001.

MOTA, M.; SILVA, K. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. *Psicologia e Pesquisa*, UFJF, 1, n. 2, 86-92, 2007.

MOTA, H.B.; MELO FILHA, M.G.C. Habilidades em consciência fonológica de sujeitos após realização de terapia fonológica. *Pró-Fono R. Atual. Cient. Barueri*, v.21, n.2, p.119-24, abr - jun 2009.

NEL – Núcleo de Estudos Linguísticos. *Jogo das Rimas*. Blumenau, SC: 2010

OECD. *Programme for International Student Assessment (PISA)*. 2013. Disponível em <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=BRA&treshold=10&topic=PI> Acesso em 10/07/2014.

OGLIARI, M.M. *As relações entre desvios fonológicos e produção escrita*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, Porto Alegre, 1991.

OLIVEIRA, C.C. *Aquisição dos Fonemas /f/, /v/, /ʃ/, /ʒ/ do português brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, PUCRS, 2002.

OLIVEIRA, C.O.; MEZZOMO, C.L.; FREITAS, G.C.M.; LAMPRECHT, R.R. Cronologia de Aquisição dos Segmentos e da Estruturas Silábicas. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, E.R.C; MEDEIROS, T.G. A Influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico. *Rev CEFAC* , vol.10 n.1 São Paulo Jan. /Mar, 2008.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *REVEL*, v. 3, n. 5, 2005.

PAULA, G.R.; MOTA, H.B.; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v. 17, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2005.

PAULINO, J. Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra, 2009.

PEARSON. *Index of cognitive skills and educational attainment*. Disponível em <http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking/educational-attainment-highest> Acesso em 23/06/2014.

PENA-BROOKS, A.; HEDGE, M. N. Development of Articulation and Phonological Skills. In: PENA-BROOKS, A.; HEDGE, M. N. *Assessment and Treatment of Articulation and Phonological Disorders in Children*. Austin: Pro Ed, 2000. cap. 3, p. 119-174.

- PESTUN, M. S. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, p. 407-412, 2005.
- PINTO, B. L.; LAMPRECHT, R.R. Estudo do desempenho de crianças com síndrome de Down em tarefas de consciência fonológica. *III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação*.PUCRS, 2008.
- PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. New Brunswick, Rutgers University Center for Cognitive Science, 1993.
- RABELO, A. T.V. *et al.* Alterações de fala em escolares na cidade de Belo Horizonte. *J Soc Bras Fonoaudiol*. 23(4):344-50, 2011.
- RANGEL, G. A. Uma análise auto-segmental da fonologia normal: estudo longitudinal de três crianças de 1:6 a 3:0. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, PUCRS, 1998.
- REDMER, Clarissa Diassul da Silva. *Metátese e Epêntese na Aquisição da Fonologia do Português – uma análise com base na Teoria da Otimidade*. Dissertação (Mestrado em Letras). Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2007.
- RIBAS, Letícia Pacheco. *Aquisição do onset complexo no português brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2002.
- RIBAS, Letícia. Sobre a Aquisição do Onset Complexo. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RIBAS, Letícia. *Onset complexo nos desvios fonológicos: descrição, contribuições para teoria, subsídios para terapia*. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- RIBAS, L.P. *et al.* Consciência fonológica em crianças com desvio fonológico. *Domínios de Linguagem*. v. 7, n. 2, jul./dez. 2013.
- RIZZON, G.F.; CHIECHELSKI, P.; GOMES, E. Relação entre consciência fonológica e desvio fonológico em crianças da 1ª série do ensino fundamental. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.11, Supl2, p.201-207, 2009.
- ROAZZI, Antônio, DOWKER, Ann. Consciência fonológica: rima e aprendizagem a leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, Vol.5, Nº1 (1989), pp. 31-55.
- RODRIGUES, L.L. *Aquisição dos róticos em crianças com queixa fonoaudiológica*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Linguística). IEL/UNICAMP, 2007.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, RM. *Reincidência de desvios fonológicos na escrita*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PUC-RS, 1995.

SANTOS, R.M. Reincidência de desvios fonológicos na escrita de crianças. In: MARCHESAN, I.Q., ZORZI, J.L., GOMES, I.C.D. *Tópicos em Fonoaudiologia*. São Paulo: CEFAC: Lovise, 1998.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, p. 95-108 jan-jun 2007.

SANTOS, K.; PACHECO, L. Consciência fonológica na Pré-Escola. *Anais do XIV Seminário de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Feira de Santana*. UEFS, Feira de Santana, 18 a 22 de outubro, 2010.

SCHNEIDER, W.; KÜSPERT, P.; ROTH, E. VISÉ; MAX. Short and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, p.311-340,1997

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

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. As principais dificuldades na alfabetização. In: HEINIG, O. L.; FRONZA, C. A (orgs.). *Diálogos entre educação e linguística*. Blumenau: Edifurb, 2010.

SEGERS E, VERHOEVEN L. Effects of lengthening the speech signal on auditory word discrimination in kindergartners with SLI. *Journal of Communication Disorders* 38(6):499-514, 2005.

SELKIRK, Elizabeth. The Syllable. In: *The Structure of Phonological Representation*. Part II. VAN DER HULTS & SMITH (ed). Holland: Floris Publications, 1982.

SHRIBERG, L. D.; KWIATKOWSKI, J. Phonological disorders III: a procedure for assessing severity of involvement. *J. Speech Hear. Dis.*, v. 47, n. 3, p. 256-270, 1982.

SILVA, E. T. Da. Leitura crítica – explicitação. In:_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*.p. 78-81. São Paulo: Cortez, 1981.

SIM-SIM, I. Do uso da linguagem à consciência linguística. In: SIM-SIM, I. *Desenvolvimento da Linguagem* .p. 225-236. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SOUZA, Lourdes Bernadete Rocha de; SILVEIRA, Aretuza Katiane; GALVÃO, Roberta Sussuarana. Perfil das habilidades de consciência fonológica em crianças com desvio fonológico. In: *Anais 17º. Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia e 1º. Congresso Ibero-Americano de Fonoaudiologia*. Salvador. BFa, 2009.

SPÍNDOLA, R.A.; PAYÃO, L.M.C.;BANDINI, H. M.Abordagem fonoaudiológica em desvios Fonológicos fundamentada na hierarquia dos Traços distintivos e na consciência fonológica. *Rev CEFAC*, São Paulo, v.9, n.2, 180-9, abr-jun, 2007.

STACKHOUSE, Joy. Phonological awareness: connecting speech and literacy problems. In.: HODSON, B.; EDWARDS, M. *Perspectives in Applied Phonology*. Maryland: Aspen, p. 154 – 193, 1997.

STAMPE, David. The Acquisition of Phonetic Representation . In: Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, Chicago. *Papers*.p. 433-444, 1969.

STAMPE, David. *A Dissertation on Natural Phonology*. Tese de Doutorado. University of Chicago, 1973.

STAUDT, Letícia Bello. *Aquisição de onsets complexos por crianças de dois a cinco anos: um estudo longitudinal com base na teoria da otimidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

STAUDT, L.B.; FRONZA, C.A.; HAAG, C.R. Desvios fonológicos: Percepções e desafios quanto ao uso da língua materna no Ensino Fundamental para todos. *No prelo*, 2014.

STOEL-GAMMON, Carol. Teorias sobre desenvolvimento fonológico e suas implicações para os desvios fonológicos. In: YAVAS, Mehmet (Org.). *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 11-33, 1990.

TESAR, Bruce; SMOLENSKY, Paul. *Learnability in Optimality Theory*. Massachusetts: The MIT Press, 2000.

TESSARI, E. B. *Operações Fonológicas nas alterações Ortográficas-A presença da Fonologia na Ortografia*. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL. 2002.

TREIMAN, Rebecca. *Beginning to spell: a study of first grade children*. New York: Oxford University, 1993.

VARELLA, Noely. *Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da aquisição da fala?* 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, 1993.

VIANA, F. L. As rimas e a consciência fonológica. *Promovendo a competência leitora*, p. 1-11. Lisboa: 2006.

VIEIRA, Michele Gindri. *Habilidades em Consciência Fonológica: Desempenho de crianças com e sem desvios fonológicos evolutivos*. Monografia (Especialização em Fonoaudiologia). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

VITOR, R.M; CARDOSO-MARTINS, C. Desenvolvimento fonológico de crianças pré-escolares da Região Noroeste de Belo Horizonte. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 383-398, dez. 2007.

VYGOSTKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WATERSON, N. *Prosodic Phonology: the Theory and its Application to Language Acquisition and Speech Processing*. Newcastle upon Tyne: Grevatt & grevatt, 1987.

WERTZNER, H. F. Fonologia. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. *ABFW: Teste de linguagem infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. São Paulo: Pró-Fono, p. 5-40, 2000.

WERTZNER, H. F.; OLIVEIRA, M. M. F. Semelhanças entre os sujeitos com distúrbio fonológico. *Pró-Fono R. Atual. Cient.*, Barueri, v. 14, n. 2, p. 143-152, maio-ago.2002.

WERTZNER H.F.; PAPP A.C.C.S.; GALEA, D.E.S. Provas de nomeação e imitação como instrumentos de diagnóstico do transtorno fonológico. *Pró-Fono*. 18(3):303-12, 2006.

WERTZNER, H.F.; PAGAN, L.O.; GALEA, D.E.; PAPP, A.C. Características fonológicas de crianças com transtorno fonológico com e sem histórico de otite média. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*.12(1):41-7. 2007.

WETZELS, Léo W. Consoantes palatais Omo geminadas fonológicas no Português Brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.9, n.2, p.5 – 15, julho/dezembro, 2000.

YAVAS, Mehmet. Padrões na aquisição da fonologia do português. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 7-30, dez. 1988.

YAVAS, F.;HAASE, G.V. Consciência Fonêmica em Crianças na Fase de Alfabetização. *Letras de Hoje*, v.23, n.4. Porto Alegre: PUCRS, 1988.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. M.; LAMPRECHT, R. R. *Avaliação Fonológica da Criança*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

YOPP. Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, v. 45, n. 9, may. 1992.

YOPP, H.K; YOPP, R.H. Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*. Vol. 54, No. 2 October, 2000.

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

ZORZI, J. L. Consciência fonológica, fases de construção da escrita de sequência de apropriação da ortografia do português. Em MARCHESAN, I.; ZORZI, J.L. (org.). *Anuário CEFAC de Fonoaudiologia*. Rio de Janeiro. Editora Revinter, p. 91-118, 2000.

ZORZI JL. . O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica. In: Andrade, C. R. F.; Marcondes, E. (Org.). *Fonoaudiologia em pediatria*. v. 1, p. 120-132. São Paulo, 2003.

ZORZI, J.L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In Maluf, M.I. (org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. p.144-162. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ANEXO 1 – Modelo de dado utilizado para confecção do jogo Fonodado

