

TREINAMENTO BREVE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: IMPACTO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Carolina Bernardi de Novaes; Fabíola Mishima; Patrícia Leila dos Santos

RESUMO – Objetivo: O objetivo deste trabalho foi avaliar o impacto de um treinamento de consciência fonológica breve sobre o processo de alfabetização. **Método:** Foram avaliados, por meio do Raven, TDE e CONFIAS, 47 alunos de primeira série, sendo que 23 receberam o treinamento e 24 formaram o grupo controle. O treinamento incluiu atividades de rima, aliteração, consciência de palavras, de sílabas e de fonemas. **Resultados:** Após a intervenção, observou-se melhora de desempenho em leitura e escrita nos dois grupos. Os resultados do CONFIAS demonstraram melhora significativa do grupo experimental em consciência silábica ($t=2,662$; $p=0,011$) e consciência fonológica ($t=2,460$; $p=0,018$). **Conclusões:** Conclui-se que o treinamento breve aplicado teve efeito positivo, especialmente sobre o desenvolvimento de consciência fonológica, o que pode beneficiar o aprendizado de leitura e escrita.

UNITERMOS: Consciência fonológica. Alfabetização. Aprendizagem.

Carolina Bernardi de Novaes – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil

Fabíola Mishima – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Patrícia Leila dos Santos – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Correspondência

Patrícia Leila dos Santos

Rua Ten. Catão Roxo, 2650 – sala 32 – Vila Monte Alegre – Ribeirão Preto, SP, Brasil – CEP 14051-140

E-mail: plsantos@fmrp.usp.br

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem, em especial da leitura e escrita, têm sido motivo de preocupação de diferentes pesquisadores, tanto na área da saúde como da educação.

Dados epidemiológicos apontam que entre 10% e 20% das crianças em idade escolar apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem¹. Enquanto, estudos clínicos têm demonstrado que grande parte da clientela que procura os serviços de saúde mental é composta por crianças e adolescentes com queixa de mau desempenho acadêmico^{2,3}.

A experiência escolar tem um papel crucial na formação da autopercepção das crianças, sendo que os problemas escolares podem, inclusive, levar ao desenvolvimento de outras doenças na infância, havendo forte associação entre problemas de aprendizagem e problemas emocionais e comportamentais⁴⁻⁷.

Assim, destaca-se a importância de buscar estratégias que possam prevenir as dificuldades de aprendizagem ou que sejam efetivas para a resolução das mesmas.

Nessa direção, os estudos sobre a aprendizagem de leitura e escrita têm repetidamente apontado para a relevância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas nesse processo⁸⁻¹².

Por habilidades metalinguísticas entendem-se diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (isto é, diferenciar entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras e, julgar a coerência semântica e sintática dos enunciados⁸.

A consciência fonológica encontra-se entre as habilidades metalinguísticas, referindo-se à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. Trata-se de perceber que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas, os quais podem ser manipulados¹³. Essa habilidade é desenvolvida gradualmente conforme a crian-

ça interage em seu meio social e é impulsionada à medida que ela vai estabelecendo contato com textos e materiais gráficos diversos¹⁴.

De acordo com alguns autores, existe uma relação causal entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita, pois alguns níveis antecedem a aquisição da linguagem escrita, enquanto outros são possivelmente mais um resultado da aquisição da leitura e da escrita^{14,15}. Alguns pesquisadores apontam para uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e da leitura e escrita, um impulsionando o desenvolvimento do outro¹⁶.

Um estudo realizado com crianças com idades entre 4 e 8 anos, buscando verificar o desempenho dessas crianças em tarefas de detecção e julgamento de rimas (considerada o primeiro nível de aquisição de conhecimento fonológico) detectou diferenças significativas entre crianças de 4 a 5 anos e aquelas de 6 a 8 anos, corroborando que o contato com a leitura e escrita aprimora as capacidades metafonológicas já existentes anteriormente¹⁷.

Buscando compreender as associações entre habilidades metalinguísticas e leitura processual, pesquisadores discutem que conforme as crianças avançam no processo de alfabetização, as tarefas de consciência fonológica vão diminuindo sua importância e cedendo espaço para a consciência morfológica (habilidade de refletir sobre as menores unidades linguísticas que têm significado, os morfemas). Entretanto, antes disso, a consciência fonológica apresenta-se essencial para a decodificação dos sons, transformação dos fonemas em grafemas e vice-versa¹⁸.

Ao apontar essa estreita relação entre leitura, escrita e consciência fonológica, os estudos também têm destacado a importância da inclusão de atividades promotoras de consciência fonológica para a alfabetização, seja durante o início da escolarização ou em programas de tratamento de dificuldades de aprendizagem^{9,19-22}.

Destaca-se a necessidade de pesquisas que verifiquem como e quando as habilidades metalinguísticas se desenvolvem, enfatizando que

crianças com dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita precisam participar de atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica, pois estas beneficiam à aprendizagem¹⁹.

Um estudo de Bandini (2003) verificou um efeito positivo e benéfico de um Programa de Treinamento em consciência fonológica, realizado em sala de aula com pré-escolares, sobre as habilidades supra-segmentares (rima e aliteração) e silábicas (síntese, segmentação, manipulação e transposição silábica), o mesmo não ocorrendo com relação às atividades fonêmicas. A autora discute que a experiência escolar enriquecida com atividades propícias ao desenvolvimento da consciência fonológica pode possibilitar um aprimoramento substancial no desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica dos alunos²³.

Outros autores também enfatizam a importância da inclusão de atividades promotoras de consciência fonológica nas escolas, sugerindo que se os professores tivessem conhecimento sobre habilidades metalinguísticas isto poderia ser favorável ao uso sistemático destas atividades em sala de aula e, conseqüentemente, favoreceria o desenvolvimento destas habilidades, promovendo o aprendizado de leitura e escrita¹⁴.

Entretanto, embora os estudos venham reafirmando o papel fundamental da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e escrita, estudos sobre a aplicação de programas de treinamento de habilidades metalinguísticas em ambientes naturais são raros na nossa literatura, bem como relatos do uso sistemático destas atividades em sala de aula.

Ainda, os programas descritos na literatura, em geral são de longa duração, sendo que as atividades requerem um tempo relativamente longo para sua realização (variando de uma a duas horas, de uma a duas vezes na semana)^{9,22,23}.

Assim, considerando: 1) o elevado número de crianças com dificuldades na leitura e escrita; 2) a forte associação entre consciência fonológica e aprendizagem de leitura e 3) a necessidade de desenvolver novas estratégias de treinamento

que possam facilitar o uso em sala de aula, este trabalho teve por objetivo avaliar o impacto de um procedimento de treino de consciência fonológica de curta duração sobre o processo de alfabetização de crianças da 1ª. série do ensino fundamental, comparando-se dois grupos: um grupo que passou pelo treinamento (experimental) e outro sem treinamento (controle). Ainda, pretendeu-se verificar se o treinamento teve algum efeito diferente sobre crianças com maior dificuldade em consciência fonológica comparadas com outras que tenham um bom desenvolvimento desta habilidade.

Um programa com atividades que requeiram menos tempo para a realização das mesmas e com duração mais curta, seja em sala de aula ou fora dela, poderia tornar o treinamento em consciência fonológica mais acessível para um número maior de crianças (com ou sem dificuldades de aprendizagem) e para aplicação pelo professor em sala de aula.

MÉTODOS

Participantes

A amostra foi composta por 47 crianças, alunos de 1ª série do ensino fundamental, com idades variando de 6 anos e 4 meses e 7 anos e 10 meses (média de 6 anos e 11 meses), sendo 55,3% meninas e 44,7% meninos, sem suspeita de déficit cognitivo (resultados no Raven maiores que percentil 5), distribuídas em dois grupos: 23 crianças que participaram do programa de treinamento (GE) e 24 crianças no grupo sem treinamento ou controle (GC).

Instrumentos

Foram utilizados para a coleta de dados o Teste das Matrizes Progressivas de Raven – Escala Especial²⁴, o CONFIAS: Consciência Fonológica – Instrumento de Avaliação Sequencial¹³ e o TDE - Teste de Desempenho Escolar²⁵.

Procedimentos

A partir da autorização dos pais, todas as crianças foram avaliadas através do Raven, do

CONFIAS e do TDE. As provas foram aplicadas na própria escola, durante o período de aula das crianças, em três encontros. No primeiro, foram aplicados o Raven e o TDE; no segundo, foram aplicadas as provas de consciência silábica do CONFIAS e no terceiro as provas de consciência fonêmica. Os testes foram corrigidos de acordo com as normas propostas nos próprios manuais.

Para realizar uma classificação das crianças como dentro ou abaixo do esperado, de acordo com os resultados do CONFIAS, o resultado total de cada participante foi comparado com o intervalo entre o escore total médio obtido na validação do teste mais o desvio padrão e o escore total médio menos o desvio padrão, de acordo com a hipótese de escrita da criança (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

Procedeu-se a um sorteio das crianças avaliadas para compor o grupo experimental (GE - que passaria por treinamento) e o controle (GC - sem treinamento).

O grupo experimental foi subdividido em grupos de cinco ou seis crianças para receber o treinamento. Os encontros foram realizados na própria escola, semanalmente, com 30 a 40 minutos de duração e foram incluídas atividades de rima, aliteração, de consciência das palavras e sílabas, síntese silábica, adição e subtração de sílabas, identidade e consciência fonêmica, análise, síntese, troca, contagem, adição, subtração, manipulação e inversão de fonemas, baseando-se em um programa já proposto na literatura²⁶, selecionando-se e modificando atividades de modo que pudessem ser realizada no espaço de 30 a 40 minutos, seguindo o planejamento abaixo:

- 1º encontro – Atividades de rima (identificar sons iguais no final da palavra) e uma atividade livre (jogo ou desenho);
- 2º encontro – Atividades de aliteração (identificar sons iguais no início da palavra);
- 3º encontro – Atividades de rima;
- 4º encontro – Atividades de aliteração;
- 5º encontro – Consciência das palavras (segmentar frases, verificar o comprimento das palavras, e substituir palavras e pseudo palavras por outras palavras);

- 6º encontro – Atividades para desenvolver consciência de sílabas (identificação de sílabas e segmentação de palavras);
- 7º encontro – Atividades de consciência de sílabas (segmentação de palavras, adição e subtração de sílabas e síntese silábica);
- 8º encontro – Atividades de identidade fonêmica (identificar fonema inicial)
- 9º encontro – Atividades de identidade fonêmica (fonema final);
- 10º encontro – Atividades envolvendo consciência fonêmica (segmentação);
- 11º encontro – Atividades de consciência fonêmica (análise e síntese de fonemas);
- 12º encontro – Atividade de consciência fonêmica (segmentação, manipulação e análise de fonemas);
- 13º encontro – Atividades de consciência fonêmica (segmentação de palavras e síntese de fonemas);
- 14º encontro – Atividade de consciência fonêmica (adição, subtração e manipulação de fonemas).

Ao final de todos os encontros, foram apresentados às crianças materiais apontando a correspondência grafema – fonema.

A primeira avaliação foi realizada no final do segundo bimestre, sendo que os encontros ocorreram ao longo do terceiro e quarto bimestres, e todas as crianças (GE e GC) foram reavaliadas no final do último bimestre por meio do CONFIAS e TDE.

Análise dos dados

Foram calculadas as porcentagens de ocorrência das diferentes variáveis e procedeu-se à análise estatística descritiva dos resultados dos testes aplicados.

Para comparação dos resultados da avaliação inicial e pós-período de treinamento realizou-se uma ANOVA de medidas repetidas (grupo, tempo), com o auxílio do pacote estatístico SPSS 10.0 para Windows.

Com o objetivo de aprofundar a análise, o GE foi dividido em 2 subgrupos, com base nos resultados do CONFIAS. Utilizou-se para isso uma

nota de corte aleatória (30 pontos). Assim, o GE foi distribuído em um subgrupo de crianças com resultados iguais ou menores que 30 (CONFIAS \leq 30) e outro com resultados superiores a 30 pontos (CONFIAS $>$ 30). Realizou-se o mesmo procedimento de análise (ANOVA) para comparar os resultados dos subgrupos.

Aspectos éticos

Este estudo foi apresentado e aprovado para realização pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Saúde Escola da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (protocolo nº 0194/06), estando de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

RESULTADOS

Os resultados da avaliação inicial demonstram que a maioria das crianças, tanto do GE como do GC (87,5% e 95,7%, respectivamente), foi classificada, a partir dos resultados no teste de Raven, como tendo inteligência na média, acima da média ou superior (Tabela 1). Vale lembrar que crianças com resultados indicativos de déficit cognitivo não foram incluídas na amostra do estudo.

Na Tabela 1, também se pode observar que mais da metade da amostra, nos dois grupos, obteve, no TDE, resultados inferiores ao esperado para a série frequentada, tanto em escrita (78,3% do GE e 75% do GC) como em leitura (69,6% do GE e 58,3% do GC).

Com relação aos resultados do CONFIAS, ainda na mesma tabela, nota-se que 47,8% das crianças do GE tiveram um resultado abaixo do esperado enquanto no GC essa porcentagem foi maior (66,7%).

Na Tabela 2, são apresentados os resultados da avaliação após o período de treinamento. Nota-se que 26,1% das crianças do GE e 16,7% do GC obtiveram classificação inferior no subteste de escrita do TDE. Na leitura, 4,3% do GE e 16,7% do GC continuaram com resultados inferiores ao esperado para a série frequentada.

Quanto aos resultados no CONFIAS, ainda na Tabela 2, observa-se que ao final do período

Tabela 1 – Distribuição da amostra segundo sexo, idade, classificação no Raven, TDE-escrita, TDE-leitura e CONFIAS.		
	Grupo Experimental	Grupo Controle
Sexo		
Feminino	47,8%	62,5%
Masculino	52,2%	37,5%
Idade (média em meses)	83,83*	84,04*
Raven		
Abaixo da média	12,5%	4,3%
Inteligência média	37,5%	34,8%
Acima da média	37,5%	52,2%
Inteligência superior	12,5%	8,7%
TDE-escrita		
Inferior	78,3%	75,0%
Médio inferior	13,0%	20,8%
Médio superior	4,3%	—
Superior	4,3%	4,2%
TDE-leitura		
Inferior	69,6%	58,3%
Médio inferior	34,8%	33,3%
Médio superior	13,0%	4,2%
Superior	4,3%	4,2%
CONFIAS**		
Abaixo do esperado	47,8%	66,7%
Dentro do esperado	52,2%	33,3%

* Aproximadamente 7 anos. **Para essa classificação a pontuação total de cada participante foi comparada com o intervalo entre a Média \pm DP dos escores totais obtidos na validação do teste CONFIAS, de acordo com sua hipótese de escrita¹³.

de treinamento, 26% do GE e 83,3% do GC ficaram abaixo do esperado.

Na Tabela 3, podem-se observar as médias e desvios-padrão dos resultados obtidos pelos grupos experimental e controle nas duas avaliações (inicial e pós período de treinamento).

A ANOVA apontou que houve diferença significativa entre os resultados na avaliação inicial e pós-período de treinamento para os dois grupos com relação à leitura ($F_{1, 45}=44,9$; $p<0,001$);

Tabela 2 – Distribuição da amostra ao final do estudo, segundo classificação no TDE-escrita, TDE-leitura e CONFIAS.

	Grupo Experimental	Grupo Controle
TDE-escrita		
Inferior	26,1%	16,7%
Médio inferior	43,5%	66,7%
Médio superior	17,4%	8,3%
Superior	13,0%	8,3%
TDE-leitura		
Inferior	4,3%	16,7%
Médio inferior	47,8%	50,0%
Médio superior	39,1%	20,8%
Superior	8,7%	12,5%
CONFIAS		
Abaixo do esperado	26,0%	83,3%
Dentro do esperado	74,0%	16,7%

* Aproximadamente 7 anos. **Para essa classificação a pontuação total de cada participante foi comparada com o intervalo entre a Média \pm DP dos escores totais obtidos na validação do teste CONFIAS, de acordo com sua hipótese de escrita¹³.

escrita ($F1, 45=62,6$; $p<0,001$); consciência silábica ($F1, 45=84,6$; $p<0,001$); consciência fonêmica ($F1, 45=49,3$; $p<0,001$) e quanto ao resultado total em consciência fonológica ($F1, 45=132,9$; $p<0,001$).

Quanto à diferença entre os dois grupos, a ANOVA indicou uma diferença significativa entre os grupos com relação à consciência silábica ($F1, 45=5,7$; $p=0,021$) e quanto ao resultado total de consciência fonológica ($F1, 45=6,9$; $p=0,011$).

Foi aplicado o teste t, que demonstrou que os resultados do GE, ao final do período de treinamento, foram significativamente superiores aos resultados do GC quanto à consciência silábica ($t=2,662$; $p=0,011$) e consciência fonológica ($t=2,460$; $p=0,018$).

A ANOVA fatorial também foi aplicada para comparar os resultados dos subgrupos do GE (CONFIAS \leq 30 e CONFIAS $>$ 30).

Na Tabela 4, podem ser observados os resultados de média e desvio-padrão na avaliação inicial e pós-período de treinamento para os dois subgrupos.

Tabela 3 – Médias (M) e desvios-padrão (dp) dos resultados dos grupos experimental (GE) e controle (GC) na avaliação inicial (AI) e pós-período de treinamento (PT).

	GE		GC	
	M	dp	M	dp
Leitura				
AI	12,04	3,93	7,08	3,84
PT	31,74	4,89	25,71	4,78
Escrita				
AI	2,65	1,08	1,88	1,06
PT	8,39	1,47	7,04	1,44
Consciência silábica (CS)				
AI	22,57	1,37	21,42	1,34
PT	32,22	1,38	27,08	1,35
Consciência fonêmica (CF)				
AI	9,57	1,01	8,50	0,99
PT	14,65	1,18	11,54	1,16
Consciência fonológica total (CS+CF)				
AI	32,13	2,16	29,96	2,11
PT	46,00	2,13	38,67	2,09

Tabela 4 – Médias (M) e desvios-padrão (dp) dos subgrupos CONFIAS \leq 30 e CONFIAS $>$ 30 nas duas avaliações (inicial e pós-período de treinamento).

	CONFIAS \leq 30		CONFIAS $>$ 30	
	M	dp	M	dp
Leitura				
AI	0,82	2,09	22,33	26,27
PT	21,91	21,2	40,75	22,60
Escrita				
AI	—	—	5,08	7,45
PT	4,55	5,43	11,92	8,18
Consciência silábica (CS)				
AI	17,45	5,15	27,25	4,09
PT	29,18	5,00	35,00	6,98
Consciência fonêmica (CF)				
AI	5,91	3,05	12,92	5,07
PT	12,09	5,01	17,00	7,59
Consciência fonológica total (CS+CF)				
AI	23,36	5,05	40,17	8,36
PT	41,27	9,11	50,33	11,15

A análise fatorial comparando os resultados dos subgrupos demonstrou que houve diferença significativa entre a primeira e segunda avaliações em todas as provas aplicadas: leitura ($F_{1, 21}=24,8$; $p<0,001$); escrita ($F_{1, 21}=27,3$; $p<0,001$); consciência silábica ($F_{1, 21}=49,7$; $p<0,001$); consciência fonêmica ($F_{1, 21}=24,0$; $p<0,001$) e consciência fonológica ($F_{1, 21}=89,4$; $p<0,001$). Com relação a essa última variável, a ANOVA apontou também uma diferença significativa entre os dois subgrupos ($F_{1, 21}=6,8$; $p=0,016$).

O teste t confirmou que os subgrupos se comportaram de forma diferente nas duas avaliações ($t=-2,14$; $p=0,046$), sendo que o CONFIAS \leq 30 teve um aumento de 17,91 pontos na média da primeira para a segunda avaliação, enquanto CONFIAS $>$ 30 teve um aumento de 10,16. A diferença entre a média dos dois subgrupos que na avaliação inicial era de 26,81 pontos e caiu para 9,06 (Tabela 4).

DISCUSSÃO

O objetivo deste trabalho era avaliar o efeito de um treinamento de consciência fonológica,

de curta duração, com encontros breves, sobre a aprendizagem de leitura e escrita de crianças no início da escolarização. A ideia por trás desse objetivo era de que um programa de treinamento simplificado poderia mais facilmente ser aplicado em sala de aula, possivelmente pelos próprios professores, beneficiando a um número maior de crianças.

Com relação às características iniciais da amostra deste estudo, embora fosse de se esperar que as crianças ainda não soubessem ler e escrever (já que estavam no primeiro semestre escolar da 1ª série do ensino fundamental), chamou a atenção a alta incidência de crianças com resultados inferiores ao esperado para a série frequentada, especialmente com relação à escrita. A respeito disto, vale lembrar que uma característica na avaliação do teste aplicado (TDE) é considerar as respostas como totalmente certas ou erradas, não levando em consideração a qualidade da produção. De qualquer maneira, o instrumento é validado e padronizado para a população brasileira e tem sido bastante utilizado em estudos sobre aprendizagem da leitura e escrita²⁷⁻²⁹.

Ainda com relação à avaliação inicial da amostra, também foi alto o número de crianças com resultados abaixo do esperado em consciência fonológica. Ressalta-se que, nesse caso, as respostas da criança no teste aplicado (CONFIAS) leva em consideração a hipótese de escrita da criança, isso é, o resultado da mesma é avaliado diferentemente se ela encontra-se pré-silábica, silábica, silábica-alfabética ou alfabética quanto ao desenvolvimento da escrita¹³.

Tais resultados com relação à consciência fonológica poderiam ser explicados por diferentes dados da literatura, que afirmam que algumas habilidades metalinguísticas desenvolvem-se antes da entrada na escola, muito provavelmente pelo contato com a língua falada e outras têm seu desenvolvimento estimulado pelo contato com a linguagem escrita, o que se intensifica quando a criança ingressa no ensino fundamental^{8,15}. Assim, certo nível de consciência fonológica é requisito para aprender a ler, ao mesmo tempo, habilidades de consciência fonológica podem ser ampliadas e refinadas pela exposição do indivíduo a palavras impressas e à aquisição de correspondências entre grafemas e fonemas, na leitura e na escrita²².

Analisando-se os resultados do grupo que recebeu o treinamento comparativamente ao grupo controle, ainda que a análise estatística não tenha apontado diferenças significativas entre os dois grupos quanto à leitura e à escrita, e os dois tenham demonstrado um salto importante entre seus resultados da primeira para a segunda avaliação, o grupo experimental manteve-se com pontuações médias mais altas e a diferença entre os grupos também aumentou (sempre mais favorável ao grupo experimental). Esses dados se assemelham aos resultados de outros estudos ao sugerir que o treinamento tenha tido algum efeito sobre o desempenho acadêmico das crianças^{9,30}.

Os resultados quanto à consciência fonológica não deixam dúvidas de que o treinamento, tal como foi aplicado, teve efeito positivo sobre o desenvolvimento dessa habilidade. Além de comprovada pela análise estatística, a diferença

entre os grupos ao final do período de treinamento é expressiva (57,3% de diferença, favorável ao grupo experimental). Como já indicado na literatura pertinente à área, reafirma-se a importância e o valor do treino de consciência fonológica para crianças no início da alfabetização^{20,21}.

Assim, os resultados do presente estudo apontam para o fato de que mesmo com poucos encontros (aqui foram realizados apenas 14) de curta duração (entre 30 e 40 minutos) o treinamento pode ser efetivo. Se considerarmos que pesquisadores já tinham demonstrado, há mais de duas décadas, que um treinamento sobre os valores sonoros das letras e o ensino das estruturas da fala favorece a compreensão do princípio alfabético da linguagem falada e escrita³¹, pode-se inferir que se o número de encontros for ampliado ao longo de um ano letivo, possivelmente o treinamento terá um impacto significativo na aprendizagem das crianças.

Observando mais detalhadamente os resultados do CONFIAS, nota-se que ainda que tenha ocorrido um progresso quanto à consciência fonêmica, a diferença entre os grupos não foi significativa. Isso pode ser explicado pelo fato de que essa habilidade desenvolve-se posteriormente, ao longo do processo de alfabetização, quando as crianças tiverem maior habilidade com a língua escrita e com a leitura e, possivelmente, uma maior capacidade de abstração.

Nessa mesma direção, um estudo sobre a consciência sobre a fonologia da língua comparando crianças em estágios pré e pós-alfabetização, por meio da sensibilidade sonora de crianças, encontrou que a percepção de semelhança sonora baseada em fonemas só aparece em crianças que já estão sendo alfabetizadas. Assim, o trabalho fortalece a hipótese de que o acesso à alfabetização permite à criança o desenvolvimento de habilidades mais complexas de consciência fonológica, estabelecendo gradativamente a consciência de fonemas (nível mais avançado de consciência fonológica)³².

Conforme aponta a literatura, a aprendizagem do sistema alfabético de escrita (como é o caso da língua portuguesa) requer uma grande ha-

bilidade para analisar a língua em fonemas e sintetizar esses fonemas; é preciso mais do que simplesmente soletrar as palavras³³. Crianças que não conhecem letras têm dificuldades em extrair das palavras uma regra de representação fonêmica, assim, aprender a reconhecer palavras, não garante à criança a compreensão do princípio alfabético³⁴.

É importante considerar que habitualmente é ensinado às crianças o “nome das letras” e não os sons ou fonemas. Assim, manipular os fonemas requer maior habilidade de abstração, como também a melhora nessa habilidade, requer maior treinamento com as palavras e fonemas.

Vale lembrar que estudos têm apontado que, a metodologia de ensino não interfere no desenvolvimento de consciência fonológica, melhor dizendo, independente da metodologia utilizada pelo professor, o contato com a escrita e a leitura promove o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas^{35,36}.

Finalmente, comparando-se os dois subgrupos do grupo experimental (CONFIAS \leq 30 e CONFIAS $>$ 30), os resultados apontam que o treino aplicado teve um efeito maior sobre o desenvolvimento de consciência fonológica (CF) daquelas crianças que tinham resultados mais baixos. Esse achado sugere que exercícios com manipulação de sílabas e fonemas sejam fundamentais para crianças que ainda não tenham um bom desenvolvimento nessa habilidade (CF), de modo a criar condições para que elas alcancem um desempenho semelhante a seus pares (com melhor desempenho em CF) também em leitura e escrita.

Estudo sobre a contribuição independente do processamento fonológico (incluindo memória de trabalho e consciência fonológica), da nomeação seriada rápida e da consciência morfológica para a leitura e escrita do português brasileiro apontou que, mesmo para alunos da 3ª série do ensino fundamental, processamento fonológico influenciou significativamente a leitura e escrita. Os autores concluem que programas que estimulem o processamento fonológico, com o objetivo final de desenvolver a leitura e escrita, devem ser implementados³⁷.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados deste estudo, pode-se concluir que um treinamento breve também tem efeito positivo sobre o desenvolvimento de consciência fonológica e da aprendizagem de leitura e escrita, o que estimula a continuidade de estudos que busquem incentivar a realização de tais atividades em sala de aula, pelo próprio professor ou equipe escolar.

Destaca-se que isso não menospreza o fato de que o treino em consciência fonológica é uma estratégia importante de tratamento para crianças com dificuldades de aprendizagem e com dificuldades de processamento da linguagem e tem sido usado com frequência e com sucesso por psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos^{21,38}.

A ênfase do presente trabalho está em desenvolver estratégias para promover e estimular um bom desenvolvimento, minimizando as chances de dificuldades no processo de alfabetização e letramento.

SUMMARY

Brief training of phonological awareness: impact on literacy

Objective: The aim of this study was to evaluate the effect of a brief training of phonological awareness on literacy process. **Methods:** Forty seven first grade students were evaluated with Raven, TDE and CONFIAS tests; 23 of them were given the training and 24 composed the control group. The training involved activities such as rime, alliteration, awareness of words, syllables and phonemes. **Results:** After the intervention, reading and writing improved in both groups. The results of CONFIAS showed a significant improvement in training group when it comes to syllabic awareness ($t=2.662$; $p=0.011$) and phonological awareness ($t=2.460$; $p=0.018$). **Conclusions:** In conclusion, the brief training used had a positive effect, especially on awareness phonological which can benefit reading and writing learning.

KEY WORDS: Phonological awareness. Literacy. Learning.

REFERÊNCIAS

1. Dumas JE. Os transtornos de comunicação e de aprendizagem. In: Dumas JE, ed. *Psicopatologia da infância e adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas; 2011. p.183-225.
2. Schoen-Ferreira TH, Silva DA, Farias MA, Silvares EFM. Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao Centro de Atendimento e Apoio ao Adolescente (CAAA) – UNIFESP/EPM. *Psicol Estud.* 2002;7(2):73-82.
3. Santos PL. Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Psicol Estud.* 2006;11(2):315-21.
4. Stevanato IS, Loureiro SR, Linhares MBM, Marturano EM. Autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento. *Psicol Estud.* 2003; 8(1):67-76.
5. Cruvinel M, Boruchovitch E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do Ensino Fundamental. *Psicol Estud.* 2004;9(3):369-78.
6. Bartholomeu D, Sisto FF, Marin Rueda FJ. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicol Estud.* 2006;11(1):139-46.
7. Santos PL, Graminha SSV. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estud Psicol.* 2006; 11(1):101-9.
8. Barrera SD, Maluf MR. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2003;16(3):491-502.
9. Capovilla AGS, Capovilla FC. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicol Reflex Crít.* 2000;13(1):7-24.
10. Ehri LC, Nunes SR, Willows DM, Schuster BV, Yaghoub-Zadeh Z, Shanahan T. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 2001;36:250-87.
11. Hatcher PJ, Hulme C, Snowling MJ. Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *J Child Psychol Psychiatr.* 2004;45:338-58.

12. Hulme C, Snowling M, Caravolas M, Carroll J. Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: a comment on Castles and Coltheart. *Sci Studies Reading*. 2005;9(4):351-5.
13. Moojen S (coord.). CONFIAS – consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.
14. Pestun MSV. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estud Psicol*. 2005;10(3):407-12.
15. Maluf MR, Barrera SD. Consciência fonológica e linguagem em pré-escolares. *Psicol Reflex Crít*. 1997;10(1):125-45.
16. Morais J, Mousty P, Kolinsky R. Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: Hulme C, Joshi RM, orgs. *Reading and spelling: development and disorders*. New Jersey: Erlbaum; 1998. p.127-51.
17. Freitas PM, Cardoso TSG, Siquara GM. Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade: avaliação de habilidades de rima. *Rev Psicopedagogia*. 2012;29(88):38-45.
18. Mota MMPE, Vieira MT, Bastos RR, Dias J, Paiva N, Mansur-Lisboa S, et al. Leitura contextual e processamento metalinguístico no português do Brasil: um estudo longitudinal. *Psicol Reflex Crít*. 2012;25(1):114-20.
19. Guimarães SRK. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicol Teor Pesq*. 2003; 19(1):33-45.
20. Cárnio MS, Santos D. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. *Pró-Fono Rev Atual Cient*. 2005; 17(2):195-200.
21. Paula GR, Mota HB, Soares MK. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Rev Atual Cient*. 2005; 17(2):175-84.
22. Bernardino Jr JA, Freitas FR, Souza DG, Marante EA, Bandini HHM. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Rev Bras Educ Esp*. 2006;12(3):423-50.
23. Bandini HHM. Um programa para a promoção de consciência fonológica em pré-escolares aplicado em sala de aula [Dissertação]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2003.
24. Raven JC, Raven J, Court JH. *Matrizes progressivas coloridas: escala especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1988.
25. Stein LM. *TDE: teste de desempenho escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1994.
26. Capovilla AGS, Capovilla FC. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnom; 2004.
27. Campos MAS, Marturano EM. Competência interpessoal, problemas escolares e a transição da meninice à adolescência. *Paidéia*. 2003;13(25):73-84.
28. Santos PL, Graminha SSV. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia*. 2005;15(31):217-26.
29. Zuanetti PA, Schneck APC, Manfredi AKS. Consciência fonológica e desempenho escolar. *Revista CEFAC*. 2008;10(2):168-74.
30. Britto DBO, Castro CD, Gouvêa FG, Silveira OS. A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2006;11(3):142-50.
31. Bradley L, Bryant PE. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*. 1983;301:419-21.
32. Guedes MCR, Gomes CA. Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Letras e Cognição 2010*;41:263-81.
33. Morais J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da UNESP; 1996.
34. Byrne B, Fielding-Barnsley R. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of alphabetic principle. *J Educ Psychol*. 1989;81(3):313-21.
35. Cavalcante CA, Mendes MAM. A avaliação da consciência fonológica em crianças de primeira série alfabetizadas com metodologias diferentes. *Rev CEFAC*. 2003;5:205-8.
36. Santos VB, Horta VF, Lacerda CC, Nembr K. Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2ª série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. *Revista CEFAC*. 2008;10(1):29-37.
37. Justi CNG, Roazzi A. A contribuição de variá-

- veis cognitivas para a leitura e a escrita no português brasileiro. *Psicol Reflex Crít.* 2012; 25(3):605-14.
38. Bandini HHM, Spinolla RA, Paião LM.

Abordagem fonoaudiológica em desvios fonológicos fundamentadas na hierarquia dos traços distintivos e da consciência fonológica. *Revista CEFAC.* 2007;9:180-9.

Trabalho realizado no Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Apoio: FUPEME e CNPq. Este Relato de Pesquisa é derivado do Trabalho de Conclusão de Curso de Fonoaudiologia da primeira e segunda autoras, sob orientação da terceira.

Artigo recebido: 19/9/2013

Aprovado: 30/10/2013

