

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)

ELIZAMA SILVA DIAS DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES
SOBRE A PREDIÇÃO DE APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2018

ELIZAMA SILVA DIAS DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES
SOBRE A PREDIÇÃO DE APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição e Desenvolvimento da Língua(gem) Típica e Atípica

Orientador: Prof. Dr. Ronei Guaresi

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2018

Oliveira, Elizama Silva Dias de.

O47a Avaliação da consciência sintática no âmbito das discussões sobre a predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita/ Elizama Silva Dias de Oliveira, 2018. 143f.

Orientador (a): Dr. Ronei Guaresi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, Vitória da Conquista, 2018.
Inclui referência F. 108-120.

1. Leitura e Escrita - Aprendizado. 2. Consciência sintática. 3. Preditores – Linguísticos e cognitivos. 4. Psicolinguística. I. Guaresi, Ronei. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III.

CDD: 401.9

Catologação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Syntactic awareness evaluation in the framework of the discussions about the prediction of initial reading and writing learning

Palavras-chave em inglês: Syntactic awareness. Learning of Reading. Learning of Writing. Prediction.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Prof. Dr. Ronei Guaresi (Presidente-Orientador); Profa. Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB); Profa. Dra. Janaína Weissheimer (UFRN)

Data da defesa: 02 de março de 2018

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

ELIZAMA SILVA DIAS DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES
SOBRE A PREDIÇÃO DE APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 02 de Março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ronei Guaresi (Presidente)
Instituição: UESB

Ass.: Ronei Guaresi

Profa. Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia
Instituição: UESB

Ass.: Maria de Fátima de Almeida Baia

Profa. Dra. Janaína Weissheimer
Instituição: UFRN

Ass.: Janaína Weissheimer

Ao meu Deus, à minha família e amigos, com imenso amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ofereço a minha eterna gratidão; por todo cuidado e provisão; por cada prova de sua existência; por todo amor dedicado a mim; e por sua bondade eterna.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por proporcionar a realização de uma pós-graduação *stricto sensu* no interior da Bahia e oportunizar a estudantes de cidades circunvizinhas a realização de um sonho profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, por se dedicar em oferecer o melhor para os seus alunos, pelo engajamento dos professores em aperfeiçoar o curso e pela dedicação em oferecer linhas de pesquisas com impacto científico e social.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLIn da UESB.

Agradeço imensamente à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pela concessão de bolsa de pesquisa, sem a qual provavelmente não conseguiria realizar esse trabalho com tanta dedicação.

Aos meus professores de toda a caminhada acadêmica e, em especial, gratidão ao meu orientador Ronei Guaresi, por toda dedicação e entusiasmo ao ensinar e pelo seu altruísmo acadêmico. Precisamos seguir seu exemplo, Chê.

Agradeço aos professores da banca de qualificação, Profa. Dra. Cristiane Namiuti Temponi e Profa. Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia, e da defesa Profa. Dra. Janaína Weissheimer (UFRN), por aceitarem o convite, pelas contribuições oferecidas e, principalmente, pela ilustre presença. Minha gratidão!

Aos funcionários do PPGLIn pela atenção de sempre.

Ao meu esposo, Jailton Neto, que, com todo amor e companheirismo, sempre me apoiou nos meus sonhos e enfrentou madrugadas sozinho durante as minhas viagens. Sou grata a Deus por sua vida, príncipe! Te amo!

Ao meu pai, Antônio, e à minha mãe, Eva, obrigada pelos conselhos, amor, carinho e dedicação a mim e aos meus estudos. Eu não chegaria aqui sem vocês! Obrigada, meus amores!

Aos meus irmãos, Wesley e Neemias, com suas respectivas esposas, Ruama e Dani, por serem grandes anfitriões e parceiros na minha caminhada. Vocês me trazem muita alegria!

Aos meus amigos, dos mais antigos aos mais recentes. Obrigada pela companhia e pelas lições aprendidas! Agradeço as amizades construídas durante o Mestrado. As nossas noites sem dormir, darão bons frutos, colegas! Desejo felicidades para vocês!

Nesse momento de grande alegria, o meu dever e desejo é somente agradecer. Agradecer por toda a jornada trilhada nos dois anos de Mestrado Acadêmico.

Agradecer toda a oportunidade de aprendizado pessoal e profissional alcançados nessa jornada.

Agradecer ao sentimento enraizado em mim, de fazer o meu melhor para modificar a educação brasileira.

*“E tudo quanto fizerdes, seja por meio de palavras ou ações, fazei em
o Nome do Senhor Jesus, oferecendo por intermédio dele graças a
Deus Pai” (Colossenses 3.17).*

RESUMO

Este estudo, enquadrado na área de Aquisição da Linguagem, subárea da Psicolinguística, com interface interna com a sintaxe e externa com a Psicologia Cognitiva objetivou avaliar a variável consciência sintática e suas relações com outras variáveis de natureza linguístico-cognitivas: consciência fonológica, atenção seletiva e memória de trabalho, no âmbito das discussões sobre a predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita, ancorado em modelos de processamento da leitura (GOMBERT, 2003; PEREIRA, 2010; SCLIAR-CABRAL, 2008) e de aquisição e aprendizado da leitura e escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; KATO, 1986). A respeito da consciência sintática, os estudos documentados na literatura científica ainda são bastante controversos (REGO, 1995; 1997; BOWEY, 2005). Há vasta literatura que investiga a consciência fonológica e, por outro lado, poucos estudos que avaliam a consciência sintática. Esta pesquisa é um estudo de campo, de abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, do tipo exploratório, descritivo e longitudinal. Os participantes foram vinte e duas (22) crianças, de 6-7 anos de idade, os quais foram submetidos a administração de testes neuropsicológicos em dois momentos: início do 1º ano de alfabetização e início do 2º ano de alfabetização, a fim de analisarmos de forma longitudinal o aprendizado da criança. No primeiro momento, foram avaliadas as seguintes variáveis: consciência sintática; consciência fonológica; leitura; escrita; atenção seletiva; memória de trabalho visuoespacial; e memória de trabalho fonológica. No segundo momento, foram reavaliadas as variáveis com os respectivos instrumentos já citados: leitura, escrita e consciência sintática. Os dados coletados foram tabulados e tratados qualitativa e quantitativamente, por meio da análise descritiva e análise correlacional, mediante o Coeficiente de Correlação de Pearson. Sob a perspectiva transversal e longitudinal dos nossos resultados, tanto da análise quantitativa quanto qualitativa, crianças com níveis mais elevados de consciência sintática, no primeiro momento de aplicação dos testes, apresentam melhor desempenho em aquisição e aprendizagem de leitura e escrita, quando comparados com crianças com baixos escores em consciência sintática. Ademais, considerando os resultados em consciência sintática e leitura e escrita, observamos que os resultados nos testes foram melhores no segundo momento se comparados ao primeiro momento em ambas as variáveis. Nossa hipótese explicativa para esse fenômeno pode estar na relação de reciprocidade entre a consciência sintática e o ensino do sistema de escrita. Ou seja, bons níveis de consciência sintática colaboram para a aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita e isso, por sua vez, colabora para o aumento da consciência sintática. Os resultados alcançados demonstram que,

embora a consciência fonológica tenha maior potencial preditor, há um conjunto de fatores linguísticos e cognitivos que predizem o desempenho ulterior em leitura e escrita, e revela, ainda, que a consciência sintática, apesar de apresentar correlações fracas, demonstra grande significância e papel importante na predição do aprendizado inicial da leitura e escrita, e não deve ser negligenciada.

PALAVRAS-CHAVES

Consciência Sintática. Aprendizado de Leitura. Aprendizado de Escrita. Predição.

ABSTRACT

This study, included in the area of Language Acquisition, sub-area of Psycholinguistics, with an internal interface with the syntax and external with Cognitive Psychology aimed to evaluate the variable syntactic awareness and its relations with other linguistic-cognitive variables: phonological awareness, selective attention and working memory, in the framework of the discussions about the prediction of initial reading and writing learning, anchored in reading processing models (GOMBERT, 2003; PEREIRA, 2010 SCLAR-CABRAL, 2008) and acquisition and learning of reading and writing.(FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, KATO, 1986). With regard to syntactic awareness, the documented studies in the scientific literature are still quite controversial (REGO, 1995, 1997; BOWEY, 2005). There is a vast literature that investigates phonological awareness and, on the other hand, few studies that evaluate syntactic awareness. This study was a field study, both quantitative and qualitative approach, of an exploratory, descriptive and longitudinal type. The participants were twenty-two (22) children, at the age of 6-7 years old, who were submitted to the administration of neuropsychological tests at two moments: beginning of the first year of literacy and beginning of the second year of literacy, in order to analyze in a longitudinal way the child's learning. At first, were evaluated the following variables: syntactic awareness; phonological awareness; reading; writing; selective attention; visual-spatial working memory; and phonological work memory. After that, the variables with the respective instruments already mentioned were reassessed: reading, writing and syntactic awareness. The collected data were tabulated and processed qualitatively and quantitatively through the descriptive analysis and the correlational analysis using the Pearson Correlation Coefficient. From the cross-sectional and longitudinal perspective of our results, both quantitative and qualitative analysis, children with higher levels of syntactic awareness, at the first moment of the tests application, present better performance in acquisition and learning of reading and writing when compared to children with low scores in syntactic awareness. Also, considering the results in syntactic awareness and reading and writing, we observed that the results in the tests were better in the second moment, when compared to the first moment in both variables. Our explanatory hypothesis for this phenomenon may lie in the relationship of reciprocity between the syntactic consciousness and the teaching of the writing system. In other words, good levels of syntactic awareness contribute to the acquisition and learning of reading and writing, and this, in turn, helps to increase syntactic awareness. The results achieved show that, although phonological awareness has a greater predictive potential, there

is a set of linguistic and cognitive factors that predict further performance in reading and writing, and also reveals that syntactic awareness, despite having weak correlations, shows great significance and an important role in predicting the initial learning of reading and writing, and must not be neglected.

KEYWORDS

Syntactic awareness. Reading. Writing. Prediction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Etapas de escrita segundo Gombert (2003).....	33
Quadro 2 – Estágios de escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999).....	34
Quadro 3 – Julgamento das amostras de escrita segundo etapas de escrita nos momentos de coleta de dados.....	92
Quadro 4 – Transcrição da escrita de dois sujeitos no TDE.....	95
Tabela 1 – Distribuição dos Participantes por Idade, Sexo.....	84
Tabela 2 – Correlações observadas entre consciência sintática e demais variáveis avaliadas no 1º momento de coleta de dados.....	86
Tabela 3 – Correlações observadas entre consciência sintática e demais variáveis avaliadas no 2º momento de coleta de dados.....	87
Tabela 4 – Correlações entre as variáveis avaliadas nos dois momentos de coleta de dados.....	90
Tabela 5 – Correlação dos subtestes de consciência sintática com leitura e escrita.....	91
Tabela 6 – Comparativo da performance entre os grupos com maior e melhor nível de consciência sintática.....	94
Gráfico 1 – Gráfico de dispersão dos resultados levando em conta o desempenho em teste de Consciência Sintática no 1º ano e performance em teste de leitura e escrita no 2º ano.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MT	Memória de trabalho verbal
MT fon	Memória de trabalho fonológica
MT vis	Memória de trabalho visuoespacial
PROLEC	Provas de Avaliação dos Processos de Leitura
QI	Quociente de Inteligência
QINV	Inteligência não verbal
S12	Sujeito 12
S15	Sujeito 15
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	Teste de Desempenho Escolar
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 AQUISIÇÃO E APRENDIZADO INICIAL DE SISTEMAS ALFABÉTICOS DE ESCRITA NO CONTEXTO DE PREDIÇÃO DE APRENDIZADO.....	22
2.1.1 Aquisição e aprendizado da leitura e escrita.....	22
2.1.2 Modelos de processamento cognitivo da leitura.....	26
2.1.3 Sistemas alfabéticos de escrita.....	30
2.1.4 Modelos de desenvolvimento da escrita.....	33
2.2 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS E SUA RELAÇÃO COM AQUISIÇÃO E APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA.....	36
2.2.1 Habilidades metalinguísticas x Consciência linguística.....	36
2.2.2 Modelos metalinguísticos.....	40
2.2.3 Linguagem oral x Linguagem escrita.....	42
2.3 CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E SEU POTENCIAL DE ANTEVER A AQUISIÇÃO E O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	45
2.3.1 Consciência sintática.....	48
2.3.2 Avaliação da consciência sintática.....	55
2.3.3 Preditores linguísticos e cognitivos da aquisição do aprendizado da leitura e escrita.....	60
3 DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	75
3.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA.....	75
3.1.1 Caracterização da pesquisa.....	75
3.1.2 Objetivos da pesquisa.....	75
3.1.3 Hipóteses.....	76
3.2 MÉTODO.....	76
3.2.1 Participantes.....	76
3.2.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados.....	77
3.2.3 Procedimentos para análise dos dados.....	82
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	84
4.1 OBJETIVO 1.....	85
4.1.1 Resultados do objetivo específico 1.....	85
4.1.2 Discussão do objetivo específico 1.....	86

4.1.3 Avaliação da hipótese relativa ao objetivo específico 1	87
4.2 OBJETIVO 2.....	88
4.2.1 Resultados do objetivo específico 2.....	88
4.2.2 Discussão do objetivo específico 2.....	96
4.2.3 Avaliação da hipótese do objetivo específico 2	100
4.3 DISCUSSÃO GERAL	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXO A – FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DA AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS AOS GESTORES ESCOLARES.....	121
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO	125
ANEXO D – PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA.....	127
ANEXO E – CADERNO DE RESPOSTAS DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO – PROLEC.....	128
ANEXO F – PROVAS DE AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO PROLEC.....	130
ANEXO G – FICHA DO EXAMINADOR CONTENDO AS PALAVRAS QUE FORAM UTILIZADAS NO SUBTESTE DE ESCRITA.....	134
ANEXO H – RESULTADOS OBTIDOS PELOS SUJEITOS NA PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – SUBTESTE I JULGAMENTO GRAMATICAL.....	137
ANEXO I – RESULTADOS OBTIDOS PELOS SUJEITOS NA PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – SUBTESTE II – CORREÇÃO GRAMATICAL.....	138
ANEXO J – RESULTADOS OBTIDOS PELOS SUJEITOS NA PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – SUBTESTE III CORREÇÃO DE FRASES COM INCORREÇÕES GRAMATICAL E SEMÂNTICA.....	139
ANEXO K – RESULTADOS OBTIDOS PELOS SUJEITOS NA PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – SUBTESTE IV CATEGORIZAÇÃO DAS PALAVRAS	140
ANEXO L – CORRELAÇÕES OBSERVADAS ENTRE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E DEMAIS VARIÁVEIS AVALIADAS NO 1º MOMENTO DE COLETA DE DADOS	141
ANEXO M – CORRELAÇÕES OBSERVADAS ENTRE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E DEMAIS VARIÁVEIS AVALIADAS NO 2º MOMENTO DE COLETA DE DADOS	142

ANEXO N – CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS AVALIADAS NOS DOIS MOMENTOS DE COLETA DE DADOS	143
--	------------

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está situado dentro da Linguística, mais especificamente da subárea Aquisição da Linguagem, a Psicolinguística, mais estritamente no que se refere à aquisição e ao aprendizado¹ inicial da leitura e da escrita de crianças. Ainda, seu delineamento caracteriza-se pela interface com outras duas áreas: uma intralinguística e outra extralinguística. A interface intralinguística ocorre com a sintaxe, pois elegemos como tópico de análise a variável consciência sintática e sua possível relação com aquisição e aprendizado inicial da leitura e da escrita. Acerca dessa interface intralinguística, apoiamo-nos em estudos de Perini (1996), Kato (1986; 1990) e Gombert (2013).

A interface extralinguística ocorre com a Psicologia Cognitiva, a qual vem colaborando na constituição da chamada ciência da leitura, realizando pesquisas sobre o processo de aprendizado da leitura e da escrita, fornecendo subsídios para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e orientações para o ensino mais eficiente da modalidade escrita (ver SNOWLING; HUME, 2013; DEHAENE, 2012). A ciência da leitura tem como um dos objetivos maior entendimento da relação entre aspectos de aquisição e aprendizado da leitura e da escrita e variáveis da Psicologia Cognitiva no âmbito das discussões acerca da existência ou não de variáveis preditoras de aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Na busca de novas definições de objetos de estudo, para melhor compreender os processos envolvidos no desenvolvimento da linguagem, surge, na interface entre Linguística e Psicologia, a Psicolinguística. Essa nova ciência, área da qual a Aquisição da Linguagem faz parte (SCLIAR-CABRAL, 1991), busca compreender capacidades subjacentes ao processamento de uma língua, tanto de seu aprendizado como língua materna quanto na aquisição e no aprendizado de línguas adicionais, isso em ambas as modalidades: a oral e a escrita. Além disso, para Scliar-Cabral (1991), a Psicolinguística, dentre outros aspectos, busca maior entendimento acerca dos comportamentos e do processamento cognitivo de um leitor maduro e de um escritor eficiente, assim como, quais são os elementos indispensáveis para a conquista da leitura e da escrita (KAPITANIUK, 2010).

O nascimento da Psicolinguística como ciência, em meados do século passado, surge da necessidade de se definir bases e explicações teóricas a vários fenômenos linguísticos dos quais as abordagens puramente linguísticas não davam conta, ou seja, áreas clássicas de

¹ A literatura neurocientífica acerca de habilidades culturais altamente complexas considera que a escrita não é só adquirida, entendida como algo natural, é também é aprendida, pois é elemento cultural para o qual o cérebro não evoluiu. Esse aspecto será mais bem detalhado adiante. Por isso, utilizaremos os termos aquisição e aprendizado inicial da leitura e da escrita.

exploração dos fenômenos linguísticos se mostravam insuficientes por focarem, na constituição de seus objetos de estudo, apenas a estrutura das línguas ou a análise textual por exemplo, sem considerar o sujeito falante e outras especificidades da linguagem. Para Scliar-Cabral (1997), o surgimento da Psicolinguística está associado a uma tendência geral de aparecimento de novas ciências a partir de fusões entre ciências já existentes, em busca de explicações sobre objeto de conhecimentos novos. Dessa forma, a Psicolinguística não é a simples soma da Psicologia com a Linguística, mas se trata de uma ciência que transcende às fronteiras das duas “ciências-mães” e faz interconexões com novas abordagens, novos objetos de estudo e novas metodologias científicas (GODOY; SENNA, 2011).

As análises dos resultados das provas oficiais de âmbito nacional e estadual vêm evidenciando as condições insatisfatórias dos estudantes do Ensino Fundamental. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB² é um indicador de qualidade educacional através do desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) e têm apresentado índices abaixo dos desejados e estagnação nos desempenhos em séries posteriores, ou seja, o baixo desempenho não se concentra nas séries iniciais, mas espraia-se ao longo do ensino fundamental e médio, demonstrando altos índices de precário domínio da língua escrita e evidencia uma parcela grande de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados (BRASIL, 2017; SOARES, 2017).

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)³ apresentou dados de estudantes do 3º ano do ensino fundamental em escolas públicas com níveis insuficientes de leitura e matemática, em 2014 com 56,1% e em 2016 com 54,73%. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), teste internacional aplicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstrou o desempenho dos estudantes do ensino básico em 2015 no Brasil, estava abaixo de alunos de outros países avaliados em ciências, leitura e matemática (OCDE, 2016). O Indicador de Analfabetismo Funcional-INAf, demonstra que há expressivo número de alunos que se formam no Ensino Fundamental sem escrever e ler um texto fluentemente, ou seja, fazem parte do grande número de analfabetos funcionais⁴ que existem no Brasil.

A fim de entender os motivos dos baixos escores brasileiros, no que se refere à qualidade na educação, assim como compreender mecanismos que potencializem o desempenho dos alunos, muitas pesquisas na Psicolinguística e Psicologia Cognitiva

² Sobre os relatórios do IDEB: <<http://ideb.inep.gov.br>>.

³ Sobre resultados da ANA e do PISA: <<http://portal.inep.gov.br>>.

⁴ Acerca dos relatórios do INAF: <<http://ipm.org.br/relatorios>>.

(BARRERA; MALUF, 2003; REIS et al., 2010; NICOLAU; NAVAS, 2015) têm se dedicado ao estudo de potenciais preditores do aprendizado da leitura e da escrita, dentre os quais encontram-se variáveis linguísticas e cognitivas. Uma vez sendo possível a identificação de crianças em risco de dificuldades de aprendizado, caberá o desenvolvimento e a testagem de práticas interventivas que funcionem como medida protetiva. Para que isso seja possível, é necessário que a ciência mostre se há e, em caso positivo, quais são as variáveis com potencial de antever o sucesso ou não do aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Nesse contexto, diversos estudos, que serão apresentados ao longo desta pesquisa, discutem a relação entre desempenho em leitura e escrita e variáveis linguístico-cognitivas e sugerem que estudantes com níveis mais elevados de consciência linguística e com padrões cognitivos mais avançados apresentam desempenho superior em índices de aprendizado da leitura e da escrita. Contudo, ainda existem muitas controvérsias na literatura, necessitando de maiores evidências científicas, especialmente em informantes de português como língua materna. Entre esses estudos consta o estudo sobre a consciência sintática, habilidade de se refletir, manipular e mostrar controle intencional sobre a sintaxe da língua (GOMBERT, 1992), na qual estudos sugerem haver relação entre a consciência sintática e desempenho em leitura e escrita (BUBLITZ, 2010; CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004; SANTOS, 2014; GAIOLAS; MARTINS, 2017; CARMO, 2011b; REGO, 1993) e outros de que a relação não é tão importante (REGO, 1995; 1997; BOWEY, 2005). Há uma vasta literatura que investiga a consciência fonológica, entretanto, poucos estudos avaliam a consciência sintática e sua relação com outras variáveis do âmbito do aprendizado da leitura e escrita.

Dessa forma, em relação aos nossos objetivos, a presente pesquisa é do tipo exploratório e descritivo. O delineamento do estudo é um estudo de campo, de natureza quantitativa e qualitativa. O período de seguimento do estudo é longitudinal, prospectivo, apesar de a coleta se apresentar somente em dois momentos: início da alfabetização e após um ano. A pesquisa está ancorada: a) no levantamento de estudos sobre o tema da consciência sintática e de seu potencial na predição de aquisição e aprendizado inicial da leitura e escrita em crianças no Ciclo de Alfabetização e b) na coleta, no tratamento estatístico e na discussão de dados de crianças em situação de ensino e aprendizado inicial de leitura e escrita à luz de modelos de aquisição da escrita e de processamento da leitura.

As questões de pesquisa são: a) qual o papel da consciência sintática e sua relação com outras variáveis linguístico-cognitivas (consciência fonológica, atenção seletiva e memória de trabalho) no aprendizado inicial da leitura e escrita? e b) a consciência sintática pode ser indicada como uma variável preditora do aprendizado inicial da leitura e escrita? A partir

dessas questões de trabalho temos como objetivo geral avaliar a consciência sintática e suas relações com outras variáveis linguísticas e cognitivas no âmbito das discussões sobre a predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita. Para esse fim, iremos (1) correlacionar transversalmente as variáveis deste estudo em ambos os momentos de coleta de dados (início da alfabetização e início do segundo ano da alfabetização), na busca do entendimento da relação da consciência sintática com outras variáveis do âmbito linguístico e cognitivo: leitura, escrita, consciência fonológica, memória de trabalho e atenção seletiva; e (2) relacionar longitudinalmente as variáveis deste estudo para o entendimento do potencial da consciência sintática na predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, hipotetizamos que a variável consciência sintática se apresenta estreitamente relacionada com aquisição e aprendizado inicial de leitura e escrita e pode ser considerada como variável com seguro potencial na predição de aquisição e aprendizado inicial de leitura e escrita.

Este é um estudo realizado com 22 crianças de 6-7 anos, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Guanambi, na Bahia, quando do primeiro momento de levantamento de dados, e, 1 ano após, cursando o 2º ano, quando do segundo momento de levantamento.

No que diz respeito à Aquisição da Linguagem, este estudo sustenta-se teoricamente em modelos psicolinguísticos de aquisição e aprendizado da escrita e de processamento da leitura. Para discutirmos nossas amostras de escrita, adotamos a perspectiva da *Psicogênese da Escrita* assim como proposta por Ferreiro e Teberosky (1999). Para análise de nossos resultados dos testes de leitura, utilizamo-nos dos modelos de processamento da leitura: a) *Bottom-up* e *Top-down* (PEREIRA, 2010) e b) Dupla Rota (SCLIAR-CABRAL, 2008). A fim de estudarmos e avaliarmos a variável consciência sintática, assumimos a conceituação de sintaxe proposta por Perini (1996) e o conceito de consciência linguística e de consciência sintática por Gombert (2013). Quanto às demais variáveis deste estudo, apoiamo-nos em Baddeley (2000), ao tratarmos de memória de trabalho; em Lamprecht et al. (2012) para tratarmos de consciência fonológica e em Stenberg (2010) para atenção seletiva. Além desses teóricos citados acima, empreendemos intensa revisão de estudos já documentados acerca de preditores de aprendizado inicial da leitura e da escrita, tanto de psicolinguistas quanto de estudiosos da linguagem⁵.

⁵ Kato, Moreira e Tarallo (1997) distinguiram a delimitação entre os estudos exclusivamente linguísticos daqueles de dimensão psicolinguística, sendo que o primeiro enfatiza questões em torno da modalidade escrita e sua relação com o código oral; e o segundo, os estudos psicolinguísticos,

A escolha dos dois termos aquisição e aprendizado da leitura e escrita, neste estudo, foi realizada porque, embora haja aprendizado da leitura e escrita – por ser dependente de ensino – consideramos que haja, também, aquisição, entendida como apropriação de aspectos linguísticos sem que o indivíduo se dê conta, ocorrendo de forma indireta e assistemática (FAYOL, 2014; SMITH, 2003).

Assim, este trabalho está estruturado em 4 capítulos, além desta introdução, que nortearão a organização do texto. O primeiro capítulo possui três seções: na primeira, discutiremos sobre habilidades metalinguísticas, os modelos metalinguísticos e a diferença entre a linguagem oral e escrita. Na segunda seção, versamos sobre a aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita, apresentando os modelos de processamento da leitura, o sistema alfabético de escrita e modelos de desenvolvimento da escrita. Na terceira seção, abordaremos a consciência sintática, contemplada sob a perspectiva da aquisição e da aprendizagem de estruturas sintáticas por criança no início da alfabetização, bem como empreenderemos uma revisão de literatura dos principais possíveis preditores do aprendizado da leitura e escrita e sua relação com a consciência sintática.

No segundo capítulo, apresentamos o delineamento da pesquisa, os objetivos – geral e específicos –, as hipóteses, os participantes, os instrumentos e os procedimentos para a coleta e a análise dos dados.

No capítulo seguinte, o terceiro, fazemos a apresentação e a discussão dos dados, com base na revisão de literatura realizada. Por fim, tecemos as considerações finais.

Além de justificativa científica, este estudo justifica-se socialmente, pois conhecer o perfil dos sujeitos com dificuldades de leitura e escrita pode permitir a predição e/ou a identificação precoce de dificuldade de aprendizado e, naturalmente, a intervenção necessária e suficiente para a aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita. Dessa forma, estimamos que este estudo irá colaborar para a melhoria do ensino e do aprendizado inicial da leitura e da escrita, competências tão importantes em nossa sociedade grafocêntrica.

focam sua atenção no usuário desses sistemas e no processo de uso das capacidades e habilidades de cada um. O nosso estudo versa a partir de estudos tanto de pesquisadores psicolinguistas quanto de estudiosos da linguagem. Alguns estudiosos se denominam estudiosos da linguagem, enquanto outros se definem como psicolinguistas, como Frank Smith e Goodman. Nem sempre a escolha do termo tem a ver com a maior ênfase na Psicologia ou na Linguística. Dessa forma, vamos utilizar vários estudiosos da leitura e escrita a partir da perspectiva psicolinguística, mesmo se não forem considerados psicolinguistas, para não cometermos negligência de algum conteúdo relevante (KATO; MOREIRA; TARALLO, 1997).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo consta tanto de fundamentação teórica quanto de revisão da literatura científica acerca dos tópicos deste estudo. Na primeira seção, tratamos acerca da relação entre escrita e leitura, suas definições e modelos correspondentes. Na segunda seção, discutiremos acerca das habilidades metalinguísticas e sua relação com aquisição e aprendizado inicial da leitura e da escrita, apresentando a relação entre a linguagem e a cognição, metacognição e metalinguagem e, finalmente, modelos metalinguísticos. A terceira seção é dedicada à consciência linguística, suas especificidades e, em especial, trataremos da variável consciência sintática e sua relação com outros preditores linguísticos e cognitivos.

2.1 AQUISIÇÃO E APRENDIZADO INICIAL DE SISTEMAS ALFABÉTICOS DE ESCRITA NO CONTEXTO DE PREDIÇÃO DE APRENDIZADO

2.1.1 Aquisição e aprendizado da leitura e escrita

Neste estudo, assumimos uma diferença conceitual no que diz respeito aos termos aquisição e aprendizado. Ambos são fenômenos cognitivos que necessitam do uso de variados recursos linguísticos e cognitivos, os quais, como veremos adiante, se relacionam entre si. A aquisição refere-se ao conhecimento adquirido naturalmente, mediante experiências e vivências naturais do indivíduo. Por outro lado, o aprendizado é resultado do ensino formal, ou seja, é necessário um mediador para oportunizar ao aprendiz determinado conhecimento (DEHAENE, 2012; PEGADO, 2015). Sobre a apropriação da escrita, como habilidade cultural altamente complexa, entendemos que há aspectos linguísticos que podem ser adquiridos, como a língua materna, todavia, deve haver ensino para que ocorra aprendizado da leitura e escrita. Para Dehaene (2012, p. 243-4), o cérebro não evoluiu para sua aquisição e, por isso, “a simples exposição às palavras escritas, sem aprendizagem explícita das correspondências grafema-fonema, nem sempre é suficiente para a descoberta das regularidades de ortografia”, especialmente em crianças advindas de estatuto social mais baixo (MORAIS, 2014). Diferentemente da fala, entendemos a escrita como um produto cultural, uma invenção da humanidade que ocorreu há poucos milênios, pouco tempo para tornar sua apropriação algo natural. Logo, a apropriação da leitura e da escrita pressupõe ensino, portanto havendo aprendizado, ou seja, é necessário ensinar o sistema de escrita para que ocorra aprendizado. Por isso, em consonância com a literatura adotada para este estudo

(DEHAENE, 2012; MALUF, 2003; SNOWLING; HUME, 2010), entendemos que aspectos da leitura e da escrita são resultado tanto de aquisição (SMITH, 2003) quanto de aprendizado. Para Smith (2003), aprende-se a ler, lendo e aprende-se a escrever através da prática da leitura, já que um leitor proficiente recebe informações sobre a gramática de forma inconsciente.

O aprendizado da leitura pressupõe a execução de uma série de operações que vão além da decodificação e utilizam estratégias tanto cognitivas como metacognitivas, ou seja, operações tanto inconscientes quanto conscientes para o seu processamento e aprendizado proficiente (DEHAENE, 2012). Como atividade cognitiva complexa e típica de nossa espécie, o processo de aquisição e aprendizado da leitura não é compreendido como uma etapa pontual, cuja competência seja alcançada plenamente no período da alfabetização, pelo contrário, é uma construção gradativa que envolve, dentre outros aspectos, decodificação e compreensão (CAFIERO, 2005).

A esse respeito, Guaresi (2012) pontua a leitura como uma das atividades cognitivas mais impressionantes do cérebro humano e o quanto a compreensão pressupõe automatização de certos subprocessos, entre os quais da decodificação. À medida que a correspondência grafema-fonema é automatizada, mais recursos cognitivos – conscientes e limitados – serão redirecionados para o acesso ao significado, sendo a automatização, conforme Pegado (2015), uma condição para uma leitura efetiva.

A escrita consiste em um sistema de representação da fala (SOARES, 2016), cuja organização e funcionamento é de grande complexidade. Por isso, inicialmente o aprendizado da leitura e da escrita exige atenção e esforço intelectual, processo que, conforme é automatizado o conhecimento da correspondência entre fonemas e grafemas, torna-se fluido e facilitado (PEGADO, 2015). Esse conhecimento dos processos cognitivos e linguísticos da leitura e da escrita é, segundo Soares (2016), indispensável ao profissional alfabetizador para que se compreenda como ocorre a aquisição e o aprendizado inicial da leitura e escrita, bem como para fundamentar métodos de alfabetização que assegurem condições necessárias à leitura e à produção de textos. Smith (2003) apresenta a importância de esclarecer aos alunos que o sistema de escrita é resultado de convenções sociais e não podem ser previstas. Para o autor, as convenções “variam pelo acaso ou por acidente histórico de uma língua para outra, e também com o tempo” (SMITH⁶, 2003, p. 65).

⁶ Embora reconheçamos a enorme contribuição científica de Frank Smith ao esclarecimento de aspectos do processamento da leitura, registramos, aqui, que não compactuamos com o autor acerca da tese da aquisição da leitura e da escrita como algo natural, aspecto recorrente em suas publicações.

Kato (1990) estabelece algumas competências para que ocorra o aprendizado da leitura e da escrita, além de a criança ter um desempenho oral típico para a sua idade. A primeira é a capacidade da criança de distinguir diferentes sistemas de signos, diferenciação da linguagem. O segundo requisito é complementar ao primeiro: consciência da natureza simbólica da escrita. O terceiro aspecto é capacidade para reconhecer a autonomia da escrita. A quarta capacidade, para a autora, é a discriminação visual, que leva a criança a distinguir não apenas os diferentes grafemas do sistema ortográfico, mas também a perceber que no interior do texto escrito coexistem sistemas gráficos distintos, como letras, números e sinais de pontuação.

Sobre os estímulos que estão sempre ao nosso redor, e no caso da leitura de uma palavra, Piper (2014) esclarece que o *input* chega ao nosso cérebro através dos órgãos dos sentidos e provoca uma cadeia eletroquímica, na qual células nervosas recebem estímulos pelos axônios e transmitem esses estímulos (reações elétricas) a neurônios seguintes por meio de reações sinápticas nas quais atuam os neurotransmissores (reações químicas). A consolidação ocorre na rede neuronal num certo padrão de ativação (frequência/potencial de ação) e, quando ocorre aprendizado, essa informação fica disponível para evocação. Tal aspecto está diretamente relacionada a quão forte essa informação está engramada nos neurônios.

Dessa forma, Piper (2014) analisa que a aprendizagem de uma informação, como também do aprendizado da leitura e da escrita, está relacionada com o estabelecimento e o consequente robustecimento de conexões sinápticas, a partir da integração da nova informação com as conexões já existentes. Acerca do aprendizado de sistemas de escrita, Dehaene (2012) discute as fases da leitura e ressalta que, na primeira etapa, a pictórica, a criança trata a palavra como imagem, pois ocorre atividade cortical nos dois hemisférios cerebrais, ativação bilateral. Com a especialização do processamento da leitura, o hemisfério direito tende a estar mais voltado para as imagens e o hemisfério esquerdo, por aspectos mais básicos da leitura. Scliar-Cabral (2015) discute o motivo do uso de ambos os hemisférios, no início do aprendizado da leitura e escrita, o qual ocorre porque ainda não se diferencia rostos e artefatos prototípicos das letras, pois os neurônios visualizam manchas e traços, e, somente depois, irá recompor nas primeiras formas invariantes básicas. Nesse primeiro momento, as regiões occipitais ventrais secundárias do hemisfério direito são acessadas para tratar de rostos e artefatos, e, posteriormente, a criança focaliza em direção à região occípto-temporal esquerda, na qual encontra-se a “área de forma visual das palavras”, no leitor adulto proficiente (SCLIAR-CABRAL, 2015).

Com a automatização de certos subprocessos da leitura, através da prática leitora

constante, Dehaene (2012) afirma que a evocação de aspectos do sistema de escrita passa a consumir pouquíssimos recursos cognitivos da memória de trabalho, promovendo redirecionamento ao significado, para que seja possível a compreensão do texto. Esse acesso intenso às redes que se conectam internamente e entre si, no nosso cérebro, os esquemas cognitivos, possibilita o resgate dos conhecimentos já arquivados na memória de longo prazo que interagem com o que está escrito no texto, permitindo ao leitor compreender o texto.

Soares (2016) discute sobre os principais efeitos de características das palavras nos processos de ler e escrever, os quais vão influenciar a performance do leitor ou do escritor, a depender do grau da natureza da ortografia (transparência ou opacidade) e, naturalmente, influenciarão a compreensão. Para a autora, os principais efeitos são:

- Efeito de *lexicalidade*: esse efeito auxilia na verificação de qual rota, fonológica ou lexical, a criança está fazendo uso durante a leitura e a escrita de palavras reais e pseudopalavras. A inferência de qual rota está sendo usada vai depender da rapidez e da precisão com a qual a criança lê e escreve as palavras e as pseudopalavras. Leitura rápida e precisa é indício de uso da rota lexical; enquanto a leitura mais lenta e suscetível a erros é indício de uso pela via fonológica (SOARES, 2016).
- Efeito de *extensão*: Esse efeito revela-se principalmente no início do aprendizado da língua escrita e ocorre quando o número de letras contidas na palavra é grande e conduz a criança numa leitura mais lenta e mais suscetível a erros. Quando o número de letras de uma palavra se reduz a poucos caracteres, a velocidade de processamento tende a ser maior (SOARES, 2016). Para Godoy (2005, p. 128), a ocorrência desse efeito revela que “o domínio das regras de correspondências grafofonológicas não está completamente automatizado e o processamento dessas palavras é realizado de forma serial, pela via fonológica”.
- Efeito de *vizinhança*: é a influência que palavras semelhantes armazenadas no léxico ortográfico exercem sobre a leitura ou escrita de uma palavra. Esse efeito revela o uso da rota lexical e tem prevalecido mais em leitura e escrita em ortografias opacas (como o inglês), com numerosas pesquisas para esse perfil e poucas pesquisas para ortografias mais transparentes (como o português brasileiro). A justificativa da pouca frequência de erro de efeito de vizinhança no português ocorre porque em ortografias transparentes prevalece o uso da rota lexical e quando ocorrem erros, eles provavelmente estarão relacionados a um processamento inadequado das correspondências grafema-fonema (SOARES,

2016). Esse efeito rememora o efeito gatilho citado por Dahan (2012), que ocorre quando a leitura de uma palavra (prime) facilita o reconhecimento de palavras relacionadas, sem ao menos que essas palavras se assemelhem no plano visual. Pode ocorrer, também, quando “duas palavras pouco se assemelhem, mas que partilhem um mesmo morfema tais como ‘lido’ e ‘lemos’ podem agir como gatilhos uma da outra” (SOARES, 2016, p. 37, destaques do autor). Entretanto, esclarece a autora, o gatilho não ocorre só a partir do significado, pois palavras que não tenham nenhuma relação de significado podem atuar como gatilhos.

- Efeito de *frequência*: ocorre quando palavras frequentes no vocabulário da criança são lidas e escritas rapidamente e com precisão em comparação com palavras menos frequentes, sendo estas reconhecidas e codificadas de forma mais lenta e com possíveis erros de correspondências grafofonêmica ou fonografêmicas. Isso ocorre porque no, processo de alfabetização, a criança memoriza as palavras em seu léxico ortográfico e semântico e, por isso, ocorre o resgate pela via lexical (SOARES, 2016).
- Efeito de *regularidade*: esse efeito se fundamenta a partir do conhecimento das relações mais ou menos regulares entre grafemas e fonemas, ou seja, “as correspondências entre fonemas e grafemas não são totalmente regulares (biunívocas), há correspondências apenas parcialmente regulares (previsíveis pelo contexto linguístico) e correspondências irregulares (arbitrárias), que influenciam o reconhecimento e a grafia das palavras” (SOARES, 2016, p. 275).

Sendo assim, conhecer e compreender os efeitos das palavras no processo de aprendizado da leitura e da escrita implica entender como ocorre o desempenho dessas habilidades em cada sujeito, sendo possível detectar a rota da leitura utilizada, assim como informações sobre o conhecimento da criança sobre as regras grafofonológicas, e, além disso, revela o vocabulário e o nível do léxico ortográfico.

2.1.2 Modelos de processamento cognitivo da leitura

a) Modelo Dupla-Rota

Frente a essa discussão sobre as estratégias empregadas por crianças ao ler em português, faremos menção ao modelo cognitivo *Dupla-Rota*, devido à relevância desse

modelo na aquisição e no aprendizado da leitura nos anos iniciais da alfabetização, além da predominância na literatura da área (DEHAENE, 2012; PEGADO, 2015; SCLIAR-CABRAL, 2008; SOARES, 2016).

Soares (2016) pontua que nas últimas décadas têm sido desenvolvidas diversas versões computacionais desse modelo, como o *Modelo de Dupla Rota em Cascata* (DRC – *Dual Route Cascaded Model* – proposto por Coltheart et al. 1993, 2001); modelos alternativos de reconhecimento de palavras: *Modelo de Ativação Interativa* de McClelland e Rumelhart em 1981; *Modelo Conexionalista*, de Seidenberg e McClelland, em 1989; e o *Modelo Conexionalista de Duplo Processo*, de Zorzi em 2010.

Todavia, o modelo no qual fundamentamos este trabalho é o modelo “mais básico” de *Dupla Rota*, proposto por Morton (1969 apud SOARES, 2016) e é considerada a arquitetura básica para os outros modelos, sendo justamente esse o modelo mais utilizado nas pesquisas brasileiras. De acordo com o modelo *Dupla Rota*, as rotas ocorrem a partir de duas vias paralelas no processamento da palavra escrita: a via *fonológica* ou *sublexical* e a via *lexical* ou *visual, ortográfica* (SCLIAR-CABRAL, 2008).

Entre as duas rotas, a via fonológica, também chamada de via indireta, é responsável pela conversão dos grafemas em fonemas e, posteriormente, ocorre o acesso à significação. Essa rota é preferencialmente usada quando lemos palavras raras, novas ou com ortografia irregular. De outro modo, na via lexical, diferentemente, a via direta, há o acesso direto ao significado, ou seja, há a conexão direta da representação de letras às palavras de nosso léxico ortográfico, e ela ocorre preferencialmente quando nos expomos a palavras frequentes ou regulares. Quando o leitor é proficiente e as palavras são conhecidas, o uso preferencial é pela via lexical, o que favorece a rapidez do processamento (DEHAENE, 2012; PEGADO, 2015).

Soares (2016) relata que, para que indivíduo siga uma das rotas, a partir da identificação visual, é necessário que as palavras escritas levem consigo três tipos de informação: sua ortografia, sua pronúncia e seu significado. Para isso, o leitor ou decodifica as correspondências grafema-fonema ou acessa o seu léxico ortográfico, ativando a memória de longo prazo. A autora declara que os estudos empíricos sobre as vias de processamento da leitura são realizados normalmente mediante *ditado de palavras*, a partir da inferência das estratégias utilizadas pela criança na escrita das palavras e a análise dos seus efeitos. Ainda, para a autora, mediante a vocalização é possível investigar a rota da leitura através de mais dois procedimentos: o tempo da *reação vocal* (tempo em que vê e lê oralmente a palavra) e a *leitura oral de pseudopalavras*, partindo do pressuposto de que quanto maior o tempo, menor a precisão/acurácia na leitura, em que o indivíduo vê a palavra e lê oralmente maior é a

possibilidade de o indivíduo estar utilizando a rota fonológica (SOARES, 2016).

Toda a explanação realizada acima se refere à leitura em voz alta, todavia, considerando o fato de a condução da leitura na alfabetização ser preferencialmente em leitura silenciosa, Soares (2016) discute como se estabelece o modelo de *dupla rota* nessa modalidade da leitura. A autora faz referência a essa temática e, mais especificadamente, sobre a “fala interna” ou “voz muda”, também salientada por Dehaene (2012), segundo o qual ocorre a movimentação dos lábios durante a leitura silenciosa (e que normalmente não se verifica em leitores proficientes). Em geral, é um fenômeno próprio em crianças em alfabetização e em adultos não proficientes, o que se supõe indício de uma leitura pela rota fonológica. Dehaene (2012) afirma que, na leitura silenciosa em adultos, as duas vias de leitura são ativadas simultaneamente, uma sustentando a outra, paralelamente. Dehaene (2012, p. 55) defende que são as características das palavras que vão determinar qual rota será utilizada, tanto na leitura quanto na escrita:

Conforme a palavra a ser lida – conhecida ou não, frequente ou rara, regular ou irregular – e conforme a tarefa proposta – leitura em voz alta ou compreensão do texto (leitura silenciosa) –, a contribuição respectiva das duas vias será preponderante ou menor.

Em suma, Dehaene (2012) acrescenta que, diante de palavras novas, com ortografia irregular, nossa leitura tende a utilizar a via fonológica, mediante a decodificação dos grafemas em fonemas para posterior análise do significado. Pelo contrário, diante de palavras frequentes ou regulares, a via utilizada é a lexical, direta, a qual acessa desde o início o significado.

b) Processamentos da leitura - Bottom-up e top-down

A leitura fluente, sob a perspectiva da Psicolinguística (SCLIAR-CABRAL, 1991), é resultado da interação de dois processos ao mesmo tempo distintos e complementares: *bottom-up* e *top-down*. Ou seja, ocorrem de maneira ascendente (*bottom-up*) ou descendente (*top-down*) e a escolha do processo a ser utilizado irá depender de diversas variáveis: tipo de texto, objetivo de leitura, conhecimentos prévios do leitor (entre os quais a experiência leitora) e perfil cognitivo (PEREIRA, 2010; KATO, 1990).

O processo de decodificação refere-se ao nível de direção ascendente de processamento da leitura conhecido como modelo *bottom-up*, o qual trata do processamento

da leitura como uma questão de conversão de uma série de símbolos escritos em seus equivalentes orais. Segundo Strey (2012), o modelo *bottom-up*, ascendente, é centrado no texto e considera a leitura como um processo linear, serial, que parte da identificação das letras e palavras até a extração do significado no texto. Ou seja, nessa perspectiva o leitor é visto como passivo na leitura, sendo apenas um decodificar do significado do texto. O processamento *bottom-up* ocorre das unidades menores para as maiores, com as pistas visuais do texto em destaque e é utilizado quando o leitor tem poucos conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou a linguagem do texto (KATO, 1990; STREY, 2012).

Portanto, quanto maior a experiência e proficiência do leitor, melhor será sua habilidade de decodificação, pois esta acaba tornando-se um processo automático, ocorrendo de forma mais rápida e não necessitando de maior esforço cognitivo (MACHADO, 2012; KIPPER, 2012). À medida que esse leitor não necessitar direcionar tanta atenção a aspectos mais básicos da leitura, focando sua atenção no sentido do texto, há o processamento na direção caracterizada pelo modelo *top-down*, ou seja, a direção de processamento da leitura ocorre das unidades maiores para as menores, a direção descendente. O leitor passa a ser ativo no processo de leitura e o sentido é construído a partir do seu conhecimento de mundo, exigindo maior dedicação do que a simples decodificação, e assim o faz para fazer antecipações e previsões sobre o conteúdo do texto (MACHADO, 2012; KATO, 1990; KIPPER, 2012; SCILIAR-CABRAL, 2008).

O sentido, na leitura proficiente, decorre, então, do cruzamento da informação textual – processo *bottom-up* – com o conhecimento prévio sobre o tópico – processo *top-down*. A automatização de processos mais básicos da leitura está relacionada com a direção dos processamentos cognitivos que ocorre na leitura – *top-down* e *bottom-up* (PEREIRA, 2010; STREY, 2012). Ou seja, a automatização do reconhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas permite que o leitor proficiente realize a leitura em ambas as direções e isso favorecerá a compreensão. Para Moraes e colaboradores (2013), no que diz respeito às etapas de processamento, a decodificação não se extingue simplesmente pelo reconhecimento automático do léxico ortográfico. Quando o indivíduo se depara com uma palavra nova ou pouco frequente, mesmo leitores proficientes, fazem uso da decodificação e da direção *bottom-up*.

Da mesma forma, Dehaene (2012), Ziegler e Goswami (2005), ao se referirem ao processo de aquisição e aprendizado da leitura, destacam que as crianças necessitam aprender o sistema de representação escrita da fala da sua língua, o qual se diversifica a depender da cultura e das características do sistema de escrita. A partir do momento que a criança domina

as correspondências entre escrita e fala de sua língua, ela tem a possibilidade de, ao ler, processar inúmeras palavras que já estão presentes em seus léxicos ortográficos. Portanto, reconhecer uma palavra consiste, em primeira instância, no reconhecimento de certa cadeia de grafemas em suas diferentes combinações (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras), processar suas correspondências em seus diversos contextos linguísticos, para, enfim, associá-las aos sons e aos sentidos.

Nessa direção, Ehri (2013) relata que para a leitura se desenvolver são necessários outros processos além da decodificação e dos conhecimentos de padrões ortográficos. De acordo com a autora, a leitura ainda se caracteriza por analogias, por predições e por reconhecimento automatizado. A leitura por analogia envolve o uso das partes de palavras conhecidas para ler palavras desconhecidas, quando ambas possuem o mesmo padrão ortográfico, e sua frequência aumenta na medida em que os leitores aprendem as grafias de muitas palavras. Já a predição, envolve o uso de informação contextual de uma ou mais letras para inferir a identidade das palavras. A leitura por reconhecimento automatizado, por sua vez, ocorre mediante a memória, pois a visão da palavra ativa sua pronúncia e seu significado e isso ocorre porque a palavra já foi lida anteriormente e armazenada na memória de longo prazo. Nessa modalidade automatizada, a leitura acontece de forma rápida, sem necessitar de passos intermediários de decodificação, analogia ou predição. Portanto, palavras desconhecidas são lidas por meio do uso de uma das três primeiras estratégias identificadas e quando o leitor já possui prática e fluência todas as palavras são lidas da memória, por reconhecimento automatizado (EHRI, 2013).

2.1.3 Apropriação do Sistema alfabético de escrita

Os sistemas de escrita alfabéticos representam a fala no nível fonológico, sistema particular de representação da linguagem (MORAIS et al., 2013). Cardoso-Martins (2013) declara que a escrita já começa a fazer parte da vida das crianças antes mesmo de elas irem para a escola, na qual elas distinguem a escrita de outras formas convencionais das letras, sobretudo daquelas que aparecem em seu nome, em suas invenções, assim como já conseguem aprender seus nomes e/ou sons das letras e deixam subtendido a sua compreensão de que a escrita representa a fala. Todavia, devemos reconhecer que a escrita é uma invenção humana e que existe há aproximadamente cinco ou seis mil anos, uma vez que a escrita alfabética – a que é utilizada no português – é ainda mais recente, com três ou quatro mil anos de existência. Apesar do sistema alfabético ser uma representação gráfica da fala, não

podemos simplesmente criar grafias a partir da nossa fala, devemos, portanto, aprender (MALUF; SARGIANI, 2015; GOMBERT, 1990).

A escrita alfabética é constituída a partir do alfabeto, esse representa fonemas – entidades abstratas, segundo Morais et al. (2013), na qual a criança não está consciente, mas precisa tornar-se consciente quando aprende a ler em uma escrita alfabética. Dessa forma, conhecer o *princípio alfabético* é a primeira condição para a aprendizagem da leitura e escrita (MORAIS et al., 2013; MALUF; SARGIANI, 2015).

Para Morais et al. (2013), a segunda condição para a aprendizagem da leitura é o *domínio da correspondência fonema-grafema*, ou seja, entre a cadeia da fala e de seu sistema de representação escrita. O domínio do sistema de representação no nível alfabético pelo indivíduo implica o conhecimento de um conjunto de regras de correspondência grafofonológica ou fonográfica, em que o leitor, de maneira intencional e controlada, promove ao longo da palavra, inicialmente o reconhecimento de unidades linguísticas menores – os grafemas e fonemas correspondentes – e, posteriormente, unidades maiores, os encontros consonantais complexos, as rimas, as sílabas (MORAIS et al., 2013).

A decodificação, entendida aqui como o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, pressupõe que o indivíduo: a) conheça a direção da escrita (esquerda para a direita); b) diferencie letras de outros sinais gráficos; c) identifique letras do alfabeto; d) relacione letras do alfabeto aos sons de início, meio e fim de palavras; e) relacione a palavra à figura; f) compare palavras e perceba semelhanças e diferenças sonoras entre elas; g) identifique, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela tem; dentre outras condições⁷ (CAFIERO, 2005).

Uma terceira condição para a aprendizagem plena da leitura diz respeito ao *domínio do léxico ortográfico*, o qual refere-se a um conjunto de representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos da língua e que armazenamos no cérebro (MORAIS et al., 2013). O domínio do léxico ortográfico é favorecido pela prática regular da leitura, em que a natureza convencional de palavras frequentes é sistematicamente assimilada e consolidada no cérebro e, com o tempo, ficam disponíveis para serem evocadas. De maneira geral, os autores (MORAIS et al., 2013) recomendam que esse nível de apropriação da leitura e da escrita esteja consolidado no terceiro ano do Ensino Fundamental.

⁷ Tais habilidades foram discutidas e estão previstas para a publicação definitiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A nosso ver, a contemplação de tais elementos na BNCC representa avanço na aproximação entre ensino e documento oficial de regulação do ensino. A falta de amparo científico para as políticas educacionais, no Brasil, foi duramente criticada por José Morais na apresentação do livro *Alfabetizar em Democracia*, 2014.

Nessa perspectiva, Morais (2012) apresenta um conjunto de propriedades do sistema de escrita alfabética que o aprendiz precisa se apropriar para tornar-se alfabetizado:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 10).

Em suma, a Psicolinguística (SCLIAR-CABRAL, 1991) considera imprescindível conduzir primeiramente a criança a conhecer o princípio alfabético, posteriormente o desafio que se impõe à criança é conhecer as correspondências entre grafemas e fonemas, ou seja, o processo de decodificação e, a partir de então, com o ensino e prática da leitura, a criança construirá seu léxico ortográfico. Todavia, cada condição depende da anterior, ou seja, são sequenciais, mas não precisa estar plenamente desenvolvida a habilidade anterior para que a outra se instale (MORAIS et al., 2013).

Seguindo esse diálogo, Guaresi e Oliveira (2015) apontam três grandes desafios na apropriação do sistema de escrita: a) o conhecimento relativo à correspondência grafema-fonema; b) a leitura compreensiva; e c) o uso social competente dos conhecimentos linguísticos nas situações de leitura e da escrita.

Dessa forma, a habilidade da escrita se constrói a partir de etapas de processamento, como afirma Gombert (2003). A primeira etapa é a *logográfica*, na qual a criança reconhece a palavra como se fosse um objeto, uma imagem, por procedimentos de reconhecimento visual, não específico para um material verbal; posteriormente, ocorre a etapa *alfabética*, na qual a criança aplica, de forma intencional, as regras grafonológicas da escrita da sua língua, ou seja, utiliza-se da mediação fonológica para realizar a conversão fonema-grafema ou vice-versa; e,

enfim, na etapa *ortográfica*, a terceira etapa, a criança acessa automaticamente a representação da palavra no léxico ortográfico, sem recurso sistemático à conversão fonológica, conforme ilustramos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Etapas de escrita segundo Gombert (2003)

ETAPA LOGOGRÁFICA	A palavra é reconhecida como um objeto.
ETAPA ALFABÉTICA	Inicia-se o uso da conversão grafema-fonema.
ETAPA ORTOGRÁFICA	Acesso direto ao léxico ortográfico.

Fonte: Produzido pelos próprios pesquisadores.

Gombert (2003) faz uma analogia das etapas de escrita – *logográfica*, *alfabética* e *ortográfica* – com as vias de processamento da leitura. O estágio *logográfico* seria o momento anterior ao estabelecimento das vias – fonológica e lexical, sendo que a criança identifica as palavras como qualquer outro objeto não linguístico. Na etapa *alfabética*, se instala a via indireta/fonológica de acesso ao léxico, único meio de tratar conscientemente a informação ortográfica. O acesso *ortográfico* caracteriza-se pela via direta/lexical, e é determinada por alguns fatores como: automatização da leitura alfabética, as dificuldades da decodificação em palavras irregulares, a aprendizagem da ortografia, levando em consideração o campo semântico de determinados grupos de letras, os morfemas.

2.1.4 Modelos de desenvolvimento da escrita

Ferreiro e Teberosky (1999) propuseram uma teoria de apropriação do conhecimento dos níveis de leitura e escrita, conhecida como “Psicogênese da escrita”, a qual toma como referência a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Os autores defendem que as crianças passam por estágios principais ao longo do desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, Soares (2016) evidencia que Ferreiro e Teberosky apresentam, em outros textos, 5 níveis, os quais ilustramos no Quadro 2, que se segue:

Quadro 2 – Estágios de escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999)

1) <i>Nível garatuja</i> , no qual há uma diferenciação entre as duas modalidades de representação gráfica, o desenho e a escrita, através do uso de linhas onduladas e garatujas;
2) <i>Estágio pré-silábico</i> , no qual a criança ainda não compreende o aspecto fonológico da escrita, contudo, já compreende a natureza simbólica da escrita, como o número de linhas, a variedade de letras etc.
3) <i>Estágio silábico</i> , nível fundamental para o desenvolvimento da escrita, pois a criança começa a concentrar a atenção nas diferenças fonológicas entre as palavras, cria-se, portanto, condições para a descoberta do princípio alfabético.
4) <i>Nível silábico-alfabético</i> , no qual ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética, através da escrita pelas unidades sonoras, os fonemas da sílaba;
5) <i>Fase alfabética</i> ocorre quando a criança já é capaz de operar unidades maiores do que o grafema-fonema, incluindo então, morfemas e sílabas ou parte das sílabas e já ocorre o final do processo de compreensão do sistema de escrita.

Fonte: Produzido pelos próprios pesquisadores.

Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam que a passagem por todos os níveis ocorre de um nível para outro e demora em média dois meses e meio em cada estágio. No entanto, os níveis não são fixos e completos, ou seja, algumas crianças podem seguir somente três níveis evolutivos e outras, somente dois níveis, sendo possível existir salto de níveis, como por exemplo pular do nível pré-silábico ao alfabético. Utilizaremos o modelo de Ferreiro e Teberosky para fundamentar a análise da escrita do nosso banco de dados.

Outro modelo também estudado na literatura é o modelo de Ehri (1992; 1998), que, por sua vez, é composto de quatro fases: *pré-alfabética*; *semi-alfabética*; *alfabética completa*; *alfabética consolidada*. A fase *pré-alfabética* consiste em produção de letras sem considerar o aspecto fonológico. Na fase *semi-alfabética*, as crianças aprendem o nome e os sons das palavras e começam a compreender os sons da escrita. Na fase *alfabética completa*, por sua vez, a criança obtém instrução explícita sobre as associações de formas gráficas às formas sonoras, e já consegue representar os sons da pronúncia da palavra por letras foneticamente apropriadas, embora, por vezes, convencionalmente incorretas. Por fim, a fase *alfabética consolidada* pressupõe experiência com as letras, e daí a criança passa a escrever melhor, operando as regras ortográficas do sistema de escrita.

Cardoso-Martins (2013), ao descrever três estudos longitudinais, com o objetivo de investigar o desenvolvimento da escrita em português à luz dos modelos de Ehri (1998) e de Ferreiro e Teberosky (1999), sugeriu que o modelo de Ehri oferece uma descrição mais adequada ao desenvolvimento da escrita em português do que o modelo de Ferreiro, porque nos resultados somente um pequeno número de crianças demonstrou passar pelo estágio silábico ao longo do desenvolvimento da escrita. Por outro lado, todas as crianças que progrediram para a fase alfabética passaram antes pela fase parcialmente alfabética. Da

mesma forma, várias crianças classificadas como pré-silábicas, no modelo de Ferreiro, foram classificadas como parcialmente alfabéticas, de acordo com o modelo de Ehri. A partir disso, os resultados das três pesquisas questionaram três pressupostos do modelo de Ferreiro:

1) que a escrita silábica é o resultado da crença infantil de que as letras representam sílabas inteiras na pronúncia das palavras; 2) que a escrita silábica é a primeira manifestação da compreensão de que a escrita representa a fala; e 3) que a hipótese silábica e, conseqüentemente, o estágio silábico, é um passo fundamental para a descoberta do princípio alfabético (CARDOSO-MARTINS, 2013, p. 104).

Soares (2016) explica que as fases do desenvolvimento identificadas por Ehri são construídas a partir da ortografia opaca do inglês e as fases identificadas por Ferreiro e outros pesquisadores se baseiam em ortografias próximas à transparência e, por isso, a fase *parcialmente alfabética* presente nas ortografias mais opacas correspondem a duas fases *silábica* e *silábico-alfabética* no desenvolvimento em ortografias mais transparentes. Soares (2016) expõe a inadequação de assumir teorias construídas a partir de uma ortografia opaca para analisar a ortografia transparente ou próxima à transparência, pois a natureza da ortografia influencia as fases de aprendizagem da língua escrita, assim como os métodos de ensino.

A nossa ortografia do português brasileiro é, de acordo com Soares (2016), próxima à transparência, ou seja, há “pouca complexidade da estrutura silábica, considerável consistência das relações fonema-grafema” (p. 112) favorecendo uma melhor percepção fonológica das sílabas e conseqüentemente irá influenciar o aprendizado do sistema alfabético de escrita.

Claro deve ficar que os dois modelos de aquisição da escrita acima referidos explicam a aquisição até a decodificação ou codificação da palavra, ou seja, não representam a apropriação proficiente da leitura e da escrita. Para Gombert (2013), o processo do aprendizado da leitura requer o reconhecimento das palavras escritas, contudo, transcende essa etapa, é preciso que o leitor seja capaz de compreender o que lê, e, para isso, deve ser levada em consideração a estrutura gramatical que governa a organização das palavras na frase e as marcas de coesão textual. Além da decodificação, o processo da leitura supõe um controle dos aspectos que levam à compreensão. Por outro lado, tanto a leitura automatizada quanto a recepção da mensagem oral são caracterizadas por um reconhecimento rápido das palavras sucessivas e por um cálculo sintático automático que permite liberar recursos na memória de trabalho para analisar informações textuais necessárias à compreensão. O leitor principiante apresenta um reconhecimento de palavras lento e com um alto custo de recursos

atencionais (GOMBERT, 2003).

2.2 HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS E SUA RELAÇÃO COM AQUISIÇÃO E APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

2.2.1 Habilidades metalingüísticas e Consciência linguística

A Psicolinguística tem contribuído para o entendimento de muitos aspectos do processamento da linguagem, inclusive no que se refere ao papel da consciência linguística no processo de aquisição e aprendizado inicial da leitura e da escrita. Os estudos sobre consciência linguística estão vinculados, de alguma forma, com o entendimento sobre consciência humana (FLÔRES, 2009), por isso a importância de investigar esse fenômeno de nossa espécie, especialmente para entender a aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita.

Dehaene (2009), ao estudar sobre a atividade consciente, observou o fato de a consciência ser resultado de um processamento global de informação no cérebro, ou seja, diferentes áreas do cérebro são ativadas para o processamento consciente de certo fenômeno linguístico. Para esse autor, o “estar consciente” de uma determinada peça de informação significa que o indivíduo atingiu importante nível de processamento cognitivo. Ele denominou de “espaço de trabalho neuronal global” a existência de uma densa rede de ligações de longa distância de várias regiões do cérebro, através das quais ocorre a propagação de mensagens de uma área para a outra. A partir dessa reflexão, Dehaene (2009) conclui que a consciência não é realizada por uma área sozinha e não tem uma localização em uma única área do cérebro, pois este é um estado que envolve sincronia de longa distância entre muitas regiões.

De acordo com Dehaene (2009), uma das principais funções da consciência é proporcionar um espaço interno onde o indivíduo possa executar experimentos processuais de forma isolada do mundo externo. Com base em experimentos, o autor observou que apenas a partir do tempo de 270-300 milissegundos é possível ver diferença entre processamento consciente e inconsciente, o qual ocorre o processamento consciente quando diferentes áreas do cérebro entram em sincronia. Dessa forma, estímulos apresentados num período inferior a 270 milissegundos não são percebidos conscientemente pelo indivíduo.

Essa concepção de consciência advinda das neurociências, apresentada acima, conforme Dehaene (2012), é relativamente importante ao se estudar a consciência linguística, porque, dentre outros aspectos, retrata as necessárias conexões sincrônicas de diversas áreas

do cérebro para o seu processamento. Esse comportamento consciente sobre as funções linguísticas requer relativo amadurecimento cognitivo e experiências necessárias e suficientes para, entre outros aspectos, a utilização e manejo de muitas habilidades, como: a) segmentar a fala em suas diversas unidades constitutivas (fonema, sílabas, morfemas, palavras); b) destacar as palavras de seus referentes (distinguir significante e significado); c) apresentar semelhanças sonoras entre as palavras (rimas, assonância, aliteração); d) julgar a adequação semântica e a organização sintática frasal e textual; e) avaliar o modo de distribuição das informações no texto; entre outras competências indispensáveis à leitura e à escrita (FLÔRES, 2009; PEREIRA, 2015).

As crianças desenvolvem muitas dessas habilidades necessárias para a aquisição e aprendizado da leitura e da escrita, como aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua, ainda no período pré-escolar (MOTA, 2009), mas, quando se solicita que explicitem esses conhecimentos, elas apresentam muitas dificuldades. Esse fenômeno ocorre, segundo Mota (2009), devido à necessidade de manipulação intencional da língua quando explicitamos (análise e descrição) o conhecimento linguístico, processo ainda em construção pela criança mais nova.

Entretanto, essas habilidades linguísticas precisarão ser reelaboradas em um maior nível, sendo necessário que o ensino inicial da língua promova análise da palavra, como uma unidade composta de outras subunidades mínimas, as sílabas, os fonemas; bem como promova operações com fins pedagógicos sobre as palavras, considerando aspectos morfológicos e sintáticos para a escrita e a compreensão de um texto (PEREIRA, 2015).

Dessa forma, alfabetização e metalinguagem/consciência linguística serão, ao mesmo tempo, intercolaborativas e interdependentes (GODOY; PINHEIRO, 2013), consonante com a afirmação de Chaves e Lopes (2012), ou seja, que o desenvolvimento das habilidades de consciência linguística potencializa o aprendizado devido ao fato de essas habilidades estarem diretamente envolvidas com outros aspectos do âmbito cognitivo, como desenvolvimento do raciocínio, aprendizagem da leitura, aprimoramento da memória, conhecimento linguístico, dentre outros. Kato (1986) salienta que as atividades de leitura e escrita, bem como as reflexões metalinguísticas que delas derivam, são caminhos para o indivíduo crescer, tanto cognitiva quanto criticamente.

Nessa perspectiva, Gombert (1992) afirma que, em relação ao uso dos termos metalinguagem ou consciência linguística, há diferenças em seu entendimento que dependem das áreas de conhecimento em questão, Linguística ou Psicolinguística. Na perspectiva linguística, a metalinguagem/consciência linguística compreende-se pelo uso da linguagem

para referir a ela mesma, sendo o objetivo a autorreferenciação da língua, ou seja, a linguagem usada para descrever a própria linguagem. Sob outra perspectiva, Gombert (1992) relata que, segundo a perspectiva psicolinguística, a assumida neste estudo, a metalinguagem/consciência linguística refere-se a uma habilidade por meio da qual o indivíduo usa a linguagem com o objetivo de examiná-la por meio de um monitoramento intencional e deliberado e, para isso, o sujeito terá que se distanciar em relação aos usos da linguagem e ao seu conteúdo – significado expresso pela linguagem –, para aproximar-se de suas propriedades – a forma como é usada a linguagem para transmitir um significado.

Gombert (1992) acrescenta que, do ponto de vista da Psicolinguística, essa atividade metalinguística contempla a habilidade de se refletir não só sobre os aspectos formais da língua, mas também do ponto de vista dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos neste processo. Dessa forma, o autor citado, ao tratar as diferenças entre cognição e metacognição, refere-se àquela como conduzida por processos automáticos, logo, sem monitoramento e inconscientes no momento da realização de uma tarefa. E a metacognição, para o autor, refere-se ao campo que compreende os aspectos conscientes dos estados cognitivos e, por meio deles, o indivíduo utiliza-se de estratégias de ação e de reflexão para a realização da atividade desejada, ou seja, o comportamento ocorre mediante o monitoramento consciente do seu próprio comportamento (GOMBERT, 1992).

No âmbito das discussões conceituais entre habilidades metalinguísticas e metacognitivas, Poersch (1999) afirma que, a rigor, cabe à Linguística a definição de Metalinguagem (ou consciência linguística) e compete à Psicologia Cognitiva a definição de Cognição e Metacognição. Para maior entendimento acerca dessas habilidades, de acordo com a função comunicativa da linguagem, Poersch (1999, p. 514) defende que quando nos debruçamos sobre o produto da linguagem, temos a metalinguagem, que é a reflexão sobre a própria linguagem, “é a linguagem sobre a linguagem”. Contudo, quando refletimos sobre o processo que inclui as atividades da linguagem, como fala, compreensão, escrita, leitura e interpretação (dimensões da cognição), estaremos realizando a metacognição, a qual se baseia em “saber o que se sabe e como se sabe” (POERSCH, 1999, p. 514).

Ainda percorrendo sobre metalinguagem e metacognição, em especial sobre o conceito de consciência, Poersch (1999, p. 514) utiliza como fundamento a Psicologia geral e a Psicologia Cognitiva. Assim:

Para a psicologia geral, a consciência constitui uma qualidade momentânea que caracteriza as pressões internas e externas no meio do conjunto de fenômenos psíquicos. É a intuição pela qual o indivíduo experiencia seus próprios estados

psíquicos e/ou mentais e suas próprias ações. A psicologia cognitiva conceitua a consciência como o conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos. Essa psicologia cognitiva preocupa-se em explicar os processos conscientes dos indivíduos quando esses indivíduos estão envolvidos no desenvolvimento de diferentes atividades. É nesse sentido que a Psicolinguística faz uso do conceito de consciência.

De acordo com essa definição de consciência, Poersch (1999) conceitua a metalinguagem como resultado de reflexão, descrição e monitoramento dos objetos linguísticos e esclarece a relação entre declaração e consciência, sobre a qual só é possível declarar aquilo que é consciente, mas o contrário não é verdadeiro, pois nem tudo que é consciente é passível de declaração. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 295, destaques das autoras), ao se referir à consciência linguística, consideram necessário ajudar a criança no processo de tomada de consciência como “mais do que ‘saber falar’, tratar-se-ia de ajudar a tomar consciência do que ela faz com a linguagem quando fala, de ajudá-la a tomar consciência de algo que ela sabe fazer, de ajudá-la a passar de um ‘saber fazer’ a um ‘saber a cerca de’, a um saber conceitual”.

A consciência linguística, também definida por muitos autores como metalinguagem, refere-se à habilidade de usar a linguagem para compreendê-la (GOMBERT, 2013), habilidade de tomar a linguagem como objeto de pensamento e não somente como instrumento de comunicação (GOMBERT, 1992), competência estreitamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo (POERSCH, 1999). Portanto, diversos pesquisadores (ALVES, 2012; GOMBERT, 2003; CHAVES; LOPES, 2012) tendem a concordar que a análise consciente da língua pode influenciar: a) a aquisição e o aprendizado inicial da leitura e da escrita, foco de análise neste estudo, b) o estabelecimento da mensagem a ser transmitida e c) a compreensão do texto. Essa competência de manipulação da língua, segundo Gombert (1990), distancia-se da perspectiva comunicativa da linguagem para dedicar atenção às propriedades linguísticas, com um caráter reflexivo, analítico e intencional, o que implica descobertas sobre a estrutura da língua.

Todavia, Poersch (1999) salienta que não há necessidade de utilizar o termo “consciência metalinguística”, por ser redundante, já que toda metalinguagem pressupõe consciência, e, portanto, esse termo deve ser evitado e substituído por consciência linguística ou metalinguagem.

Sob a perspectiva da abrangência conceitual, Tunmer et al. (1984, apud CHAVES; LOPES, 2012) consideram o termo metalinguagem divergente do de consciência linguística. Para os autores, a metalinguagem refere-se à linguagem usada para descrever a própria

linguagem e inclui vocábulos como fonema, palavra, frase, dentre outros. A consciência linguística, por sua vez, é compreendida como simples sensibilização para a instância desses termos, mas não necessariamente ao conhecimento desses termos (CHAVES; LOPES, 2012). Dessa forma, os autores entendem que a consciência linguística abarca a metalinguagem.

Contudo, a perspectiva adotada neste estudo é a defendida por Gombert (1990), segundo a qual os termos citados acima – consciência linguística e metalinguagem – referem-se a uma mesma habilidade, pelo fato de o prefixo “meta” designar “conscientizar-se de”. Para o autor, metalinguagem e consciência linguística são expressões linguísticas que manifestam uma mesma competência. Ao longo do estudo, iremos utilizar preferencialmente o termo consciência linguística, todavia quando utilizamos o termo metalinguagem o fazemos com a mesma acepção de consciência linguística.

A habilidade de reflexão e manipulação do sistema de escrita em suas diferentes unidades e níveis linguísticos é o que caracteriza a consciência linguística ou metalinguagem. Segundo a perspectiva psicolinguística (GOMBERT, 1992), a consciência linguística ou metalinguagem é composta pela consciência fonológica – análise do fonema, rima, aliteração; consciência sintática – análise da frase; consciência morfológica – análise do morfema; consciência lexical – análise da palavra; consciência pragmática – relação entre o sistema linguístico e o contexto no qual a linguagem se insere; e consciência textual – monitoramento do sujeito sobre o texto (CHAVES; LOPES, 2012; GOMBERT, 1992; PEREIRA, 2010). A maioria dos estudos sobre a consciência linguística no aprendizado da leitura e da escrita tem dado destaque aos estudos em consciência fonológica (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006), contudo, para ler e escrever é necessário ter consciência de outros níveis linguísticos, para dar conta do produto final da leitura e da escrita (GOMBERT, 2003). Neste estudo, o nosso objetivo é investigar estritamente o papel da consciência sintática como variável preditora da leitura e escrita.

2.2.2 Modelos metalinguísticos

Gombert, em 1990, em publicação intitulada *Le développement métalinguistique*, propôs um primeiro modelo de desenvolvimento metalinguístico, no qual descreve um nível de controle cognitivo precoce sobre as atividades e os conhecimentos linguísticos – habilidades epilinguísticas –, os quais surgem de forma precoce na criança e suportam o consequente desenvolvimento da consciência linguística. Essas habilidades epilinguísticas são subjacentes aos comportamentos precoces que têm a linguagem como objeto, ou seja, cada

forma linguística ouvida e utilizada é associada ao contexto e isso ocorre espontaneamente, sem que a criança tenha consciência. Para tornar esse conhecimento explícito e tornar-se, portanto, uma capacidade metalinguística, precisa-se de um esforço metacognitivo, o qual não ocorre de forma espontânea, sendo necessários amadurecimento cognitivo e estímulos externos (GOMBERT, 2003; 2013).

Ao referir-se ao seu primeiro modelo, Gombert (2013), em publicação posterior, declara que o caráter unidimensional que ele concebia – primeiramente o surgimento de habilidades epilinguísticas, as quais com o tempo eram substituídas pelas habilidades metalinguísticas – talvez não tivesse fundamento a partir das novas pesquisas sobre a aprendizagem implícita. Por isso, o autor, em publicação de 2013, intitulada *Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem*, modifica seu primeiro modelo e instaura a nova compreensão de que a emergência das capacidades metalinguísticas não induzia ao desaparecimento das habilidades epilinguísticas, ao contrário, estas últimas continuam a evoluir mediante exposição e manipulação da linguagem, em práticas de leitura e escrita.

Para Gombert (2013), a criança começa a construir implicitamente conhecimentos sobre a escrita desde que haja exposição a essa modalidade da língua, mesmo antes do início da instrução formal. No aprendizado da leitura e da escrita, segundo o autor, as tarefas utilizadas funcionam como disparadoras de desenvolvimento de competências metalinguísticas. De modo geral, a aprendizagem da linguagem escrita difere da aquisição da linguagem oral, no que refere às habilidades metalinguísticas, porque a criança aprende a falar e compreender a linguagem oral sem dar-se conta da estrutura da língua em seus diferentes níveis: fonológico, morfológico, sintático, dentre outros, contudo, no aprendizado do sistema de escrita, é condição que a criança tenha certo nível de consciência das estruturas linguísticas (GOMBERT, 2013).

Dessa forma, os procedimentos de leitura, segundo Pereira (2012), se fundamentam na consciência linguística do leitor, a partir do confronto entre seus conhecimentos prévios com as diversas unidades linguísticas, ou seja, marcas fônicas, morfossintáticas, semântico-pragmáticas do texto, e com os diversos tipos de memória, e, ainda, sob influência da atenção e da emoção.

Sobre essas unidades linguísticas citadas, Spinillo (2013) estabelece uma diferença entre dois processos do aprendizado da leitura em sua relação com as unidades linguísticas: a decodificação e a compreensão textual. A decodificação ocorre especialmente no âmbito da palavra, e necessita conhecer a correspondência entre grafemas e fonemas para convertê-los,

enquanto a compreensão leva em consideração o texto por completo e as informações a ele veiculadas de forma implícita ou explícita e o conhecimento de mundo do leitor, gerando o estabelecimento de inferências. Para essa autora, tanto a identificação da correspondência grafema-fonema quanto a capacidade de fazer inferência são atividades metalinguísticas.

Em relação à leitura, Santos (2014) pontua que a consciência linguística é importante para a solução de problemas que o leitor pode enfrentar durante o ato de ler. No curso da leitura, recorrer à consciência para acessar as informações já armazenadas em sua memória permite ao leitor selecionar pistas, formular e testar hipóteses sobre o conteúdo do texto, a fim de confirmar as suas hipóteses sobre a palavra ou o texto. Dando ênfase e analisando o nosso objeto de estudo, a consciência sintática, segundo Capovilla, Capovilla e Soares (2004), oportuniza que o leitor se apoie nas pistas sintáticas do texto para alcançar a compreensão.

2.2.3 Linguagem oral e Linguagem escrita

A linguagem verbal, segundo Faraco (2016) é uma marca constitutiva do ser humano, uma característica básica da espécie humana. O autor cita características da linguagem verbal: a) ela permite a articulação de um número infinito de enunciados; b) possui signos distintos, decomponíveis e com infinitas recombinações – tanto de articulação sonora (fonemas e sílabas) quanto de articulação morfossintática (morfemas, palavras, locuções e sentenças); c) seus signos não estão limitados à situação imediata, permite falar do presente, passado e futuro; d) seus signos admitem a significação figurada e, em geral, são semanticamente indeterminados, isto é, não tem um significado fixo, mas deslizam entre múltiplas possibilidades significativas.

A linguagem verbal é, segundo Faraco (2016) um sistema de símbolos, com duas modalidades, linguagem oral e linguagem escrita. Na fala, a linguagem oral, utilizamos o símbolo oral, ou seja, a expressão articulada de sons produzidos pelo aparelho fonador – palavra, frase, metáfora ou oração – relacionando-o a um significado. Na linguagem escrita, mobilizam-se símbolos escritos com conceitos e significados sobre os quais escrevemos, com combinações de um número limitado de símbolos visuais.

Para Goodman E. (1987), as formas escritas das línguas podem se relacionar com a forma oral da mesma língua de modos diferentes, todavia todas devem representar o significado de alguma maneira compreensível que não depende da possibilidade de convertê-lo de forma oral. Dessa forma, o autor salienta que as línguas escritas não são modos de representação da linguagem oral, pelo contrário, são formas alternativas e paralelas para

representação de significado, a fim de oferecerem os benefícios exclusivos da língua escrita.

Há outras características que diferenciam as modalidades oral e escrita: a própria natureza das duas modalidades – a percepção da fala ocorre por um canal auditivo e da escrita por um visual, tátil; a fala tem caráter efêmero, circunstancial, enquanto a escrita tem um caráter duradouro (já que pela sua própria natureza gráfica, pode ser guardada, arquivada) e permite comunicarmos através do tempo e do espaço (FARACO, 2016; GOODMAN E., 1987; MASSINI-CAGLIARI, 2001).

Faraco (2016) pontua outras diferenças entre os dois meios de expressão da linguagem verbal: o meio oral conta, na composição do processo de significação, com o apoio gestual e facial, e dispõe de grandes recursos prosódicos, isto é, “a cadeia falada tem uma linha melódica que lhe é dada pela entonação e pelo jogo da intensidade e duração com que se proferem os segmentos sonoros. Tudo isso falta ao meio escrito” (FARACO, 2016, p. 48). Contudo, o autor acrescenta que foram criados os recursos gráficos como a pontuação ou mudança de fonte, a fim de compensar a ausência de recursos prosódicos presentes na fala, mas Faraco (2016) afirma que independentemente da importância dos recursos gráficos, eles ainda não alcançam a potencialidade do peso e as nuances significativas da prosódia, ou do apoio gestual e facial.

Por outro lado, a fala e a escrita têm critérios semelhantes, por exemplo as regras da língua, que estruturam a fala, também estão presentes na escrita; ambas possuem a mesma gramática subjacente e utilizam as mesmas regras para relacionar sua estrutura subjacente com a representação superficial (GOODMAN K., 1987; MASSINI-CAGLIARI, 2001).

Diferentemente da fala, considerada um produto da evolução biológica e presente em todos os grupos humanos, a escrita é uma invenção da humanidade que ocorreu há poucos milênios, aproximadamente nos últimos cinco ou seis mil anos, e escrita alfabética, aproximadamente três ou quatro mil anos de existência (DEHAENE, 2012). A fala não precisa ser diretamente ensinada (FARACO, 2016), a aquisição da linguagem oral, especificamente a língua materna, acontece de maneira natural, espontânea, sendo necessário colocar a criança em contato com falantes de uma língua. Logo, a apropriação da leitura e da escrita pressupõe ensino, portanto se tornará aprendido, pois estas fazem parte do sistema alfabético de escrita que recebemos como uma herança cultural (DEHAENE, 2012; MALUF, 2003; SNOWLING; HUME, 2013).

Maluf e Sargiani (2015) concordam que a linguagem escrita em sistemas alfabéticos representa os sons da fala, portanto, a aprendizagem da escrita depende da linguagem oral. Kato (1986), em contraste, afirma que, embora a escrita alfabética tenha sido concebida para

representar a fala, ela não chega a ser fonética, e defende que a análise do que ocorre no sistema ortográfico do português revela que a sua escrita é ainda essencialmente fonêmica, pois: a) neutraliza diferenças fonéticas que existem na fala, mas que não são distintivas, significativas; e b) reproduz diferenças fonéticas que são significativas. Além disso, Kato (1986) afirma que a nossa escrita tem uma natureza parcialmente ideográfica, pois: a) sua regularidade ortográfica pode ser regida por coerência lexical; e b) tem também natureza arbitrária, se considerada do ponto de vista sincrônico.

Kato (1986) também pontua aspectos que diferenciam a fala da escrita, tanto pela sua natureza de estímulo quanto pela sua diferença formal e funcional. A autora acrescenta que as diferenças formais normalmente observadas entre a fala e a escrita se referem a diferenças acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem, pelo fato da linguagem oral ser altamente dependente de contexto, enquanto a escrita é relativamente descontextualizada, revelando, assim, uma maior autonomia na escrita; assim como pela coesão na linguagem oral ser estabelecida através de recursos paralinguísticos e suprasegmentais, enquanto, na linguagem escrita, ela é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos.

No que se refere à diferença de condições de produção, Kato (1986) distingue a fala da escrita pela dependência contextual; grau de planejamento, ou seja, nível de formalidade, que pode ir do casual ou informal até o formal; submissão consciente às regras prescritivas convencionalizadas para a escrita.

Ao comparar, a linguagem escrita com a linguagem oral, Goodman K. (1987) declara que a escrita tende para estruturas sintáticas mais formais do que a fala, todavia, a estrutura da escrita, segundo o autor, é geralmente menos complexa do que a linguagem oral, pois a pontuação é um sistema menos completo do que a entonação utilizada para evitar a ambiguidade.

Ferreiro e Teberosky (1999) partem da perspectiva da criança e procuram compreender a sua aquisição de escrita, antes da intervenção formal da escola, isto é, antes de a criança ser submetida a um processo sistemático de ensino. Dessa forma, temos amparo científico para avaliar tanto a aquisição quanto o aprendizado da leitura e escrita.

Portanto, a aquisição e a aprendizagem da modalidade escrita de uma língua se diferencia substancialmente da aquisição da modalidade oral. Observamos que a aquisição da modalidade oral se sustenta em determinantes biológicos, sociais e culturais, afinal, a fala acompanha a evolução de nossa espécie, logo, defendem os estudiosos (DEHAENE, 2012; PEGADO, 2015), que sua aquisição é natural, bastando que se participe de uma comunidade

falante. Por outro lado, diversos são os pesquisadores (GOMBERT, 1990; DEHAENE, 2012) que defendem que a escrita, como evolução cultural recente de nossa espécie, não se desenvolve, simplesmente, no contato com o meio social ou com a própria escrita, mas necessita de ensino explícito. Uma das críticas feitas à corrente teórica conhecida como construtivismo, motivadas, entre outros aspectos, pelo recorrente fracasso da alfabetização no Brasil, tem a ver com a falta de ensino direto, explícito e ordenado (SOARES, 2004) do nosso sistema de escrita.

2.3 CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E SEU POTENCIAL DE ANTEVER A AQUISIÇÃO E O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

Na interface entre a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva, estudos têm explorado a consciência linguística e sua relação com aquisição e aprendizado da leitura e da escrita (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006). Como discorrido ao longo dos subcapítulos anteriores, as habilidades metalinguísticas ocorrem na dimensão consciente de processamento, a qual necessita de capacidade de reflexão e autocontrole pelo indivíduo.

Gombert (2003) salienta que tanto a leitura quanto a escrita demandam uma atenção especial e intencional às estruturas linguísticas nas suas dimensões fonológicas, sintáticas, morfológicas, dentre outras. O autor defende que, independentemente das capacidades linguísticas, os aspectos metalinguísticos da aprendizagem da leitura demonstram oportunizar uma melhor compreensão dessa aprendizagem. Diante disso, cabe lembrar nossa questão de pesquisa: a consciência sintática pode ser indicada como variável com bom potencial preditor de aquisição e aprendizado inicial de leitura e escrita?

Do conjunto de habilidades metalinguísticas, a maior parte dos estudos documentados exploram a consciência fonológica. Este estudo, diferentemente, pretende investigar a consciência sintática, componente da consciência linguística, e sua possível relação com aquisição e aprendizado inicial da leitura e da escrita. A consciência sintática, nesta pesquisa, foi investigada sob a perspectiva da aquisição e da aprendizagem de estruturas sintáticas por criança no início da alfabetização (1º e 2º ano). Portanto, o foco de investigação recairá na avaliação da capacidade de manipulação e reflexão pelos sujeitos deste estudo de estruturas da língua, nesse nível linguístico, por meio da Prova de Consciência Sintática, teste desenvolvido e publicado por Capovilla e Capovilla (2006), o qual avalia os seguintes aspectos: julgamento gramatical; correção gramatical; correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica; e categorização de palavras.

Kanthack (2011) define sintaxe, do grego *syntaxis* (ordem, disposição), como o modo como as palavras se combinam por meio de regras, no âmbito das sentenças. Para a autora, a sintaxe:

[...] tem como objetivo principal descrever as regras responsáveis pela formação de uma sentença. Trata-se de uma das ramificações da Linguística que, ao lado da fonética, da fonologia, da morfologia e da semântica (disciplinas que compõem o chamado “núcleo duro” dessa ciência), se preocupa, basicamente, em compreender a organização e o funcionamento das estruturas e os diversos fenômenos gramaticais que caracterizam as línguas naturais (KANTHACK, 2011, p. 20, destaque da autora).

A Sintaxe foi instituída como disciplina linguística independente somente no final do século XIX. Segundo Belinck, Augusto e Scher (2001), um grande interessado pelos fenômenos sintáticos foi John Ries, com o trabalho *What is Syntax?* (O que é a Sintaxe?), em 1894. Contudo, foi somente com o linguista Ferdinand de Saussure que a Sintaxe se emancipou como disciplina autônoma (BELINCK; AUGUSTO; SCHER, 2001).

Kanthack (2011) afirma que um dos motivos de somente se dedicar a estudos sobre a fonética, fonologia e morfologia durante o século XIX era porque a Sintaxe apresentava uma infinidade de possibilidades funcionais, as quais ainda não estavam sob o domínio dos estudiosos, estando esses preocupados inicialmente somente com os aspectos formais da língua, não enfatizando em grande escala o estudo da sintaxe.

A Sintaxe, como disciplina, de acordo com Perfetti, Landi e Oakhill (2013), tem como principal objetivo a constituição de frases, orações e períodos, a partir dos diferentes contextos linguísticos. Para Gombert (1992) e Soares (2016), a criança já é sensível a esses aspectos até antes dos 3, 4 anos, pois a criança utiliza a língua para falar, ouvir, compreender, mediante aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos e pragmáticos.

O foco de análise da Sintaxe é a sentença, contudo, há divergências sobre a natureza dos processos relacionados e a forma de explicá-los. Então, na falta de consenso, duas grandes tendências foram as principais nos estudos linguísticos, o Formalismo, preocupando-se mais com a estrutura formal da língua, e o Funcionalismo, o qual vê a linguagem como um sistema não autônomo, que nasce a partir da necessidade do ser humano de se comunicar (BELINCK; AUGUSTO; SCHER, 2001).

A Sintaxe é compreendida, segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013), como parte dos processos gerativos, combinatórios e formadores de palavras e frases nas diversas línguas naturais, a partir de proposição do linguista Noam Chomsky, em meados do século XX. Chomsky (1986) advoga por uma faculdade da linguagem, capacidade inerente ao homem, que compreenderia a existência inata de uma Gramática Universal, que explicaria o fato de as

crianças aprenderem tão fácil e naturalmente qualquer língua a que sejam expostas.

Todavia, a perspectiva funcionalista propõe alargar a análise para além dos limites da sentença e compreende que os processos sintáticos da língua mantêm os componentes semântico e discursivo, ou seja, entender a Sintaxe pressupõe análise do contexto da sentença – texto e/ou situação comunicativa – e todos esses processos vão influenciar as escolhas do indivíduo em relação à estrutura da língua (BELINCK; AUGUSTO; SCHER, 2001). O funcionalismo, segundo Belinck, Augusto e Scher (2001), não se refere a uma teoria, mas compõe-se de vários modelos teóricos, os quais possuem pontos consonantes e conflitantes entre si. Todavia, não entraremos nesse escopo no estudo em questão.

Em relação à aquisição desse nível linguístico, Gonçalves et al. (2011) esclarecem que alguns aspectos sintáticos são de aquisição precoce e outros são de aquisição tardia. Para os autores, muitos aspectos nucleares de cada língua particular emergem desde as primeiras produções na aquisição da ordem básica em Português. Os conhecimentos de classes de palavras inicialmente ocorrem para os nomes e os verbos em nossa língua, e, mais tardiamente, os elementos ditos funcionais, como artigos, preposições ou conjunções. Em primeira instância, os verbos começam a ficar cada vez mais complexos a partir das associações com verbos auxiliares, modificando o tempo e o modo. Entre os modos verbais (indicativo, subjuntivo e imperativo), para Gonçalves et al. (2011), o subjuntivo surge mais tardiamente e ainda no primeiro Ciclo da Alfabetização é substituído por formas de indicativo ou de imperativo, já que esses surgem desde muito cedo e, além disso, a aquisição e utilização de modos mais restritos e/ou formais – como o pretérito-mais-que-perfeito e o futuro, o condicional e os três tempos do conjuntivo – somente serão aprendidos posteriormente, no decorrer da escolarização.

Sobre as formas irregulares da conjugação verbal, ocorre inicialmente uma generalização ou regularização de regras (“*eu fazi” em vez de “eu fiz”; “*eu sabo” em vez de “eu sei”) e é plenamente natural no desenvolvimento linguístico da criança, até que ela avance e aprenda as irregularidades da língua (GONÇALVES et al., 2011).

De acordo com Gombert (2003), em relação ao uso de regras sintáticas, a aplicação pelo indivíduo ocorre mais tardiamente, concomitantemente com o aprendizado da leitura, o qual, provavelmente, se efetiva através dos esforços de leitura para gerar a compreensão que se desenvolve nesse nível de conhecimento sintático.

Perfetti, Landi e Oakhill (2013) enfatizam o surgimento de vários questionamentos a partir das diferenças sintáticas da forma falada típica, as formas escritas típicas e citam questionamentos dos autores Fletcher, Satz e Scholes (1981) e Stein, Cairns e Zurif (1984)

sobre a possibilidade de as capacidades sintáticas das crianças, cultivadas em um ambiente social, natural, serem suficientes para satisfazer desafios da sintaxe mais formal e mais complexa dos textos escritos, assim como, outra indagação sobre a possibilidade das diferenças nas habilidades linguísticas gerarem diferenças individuais na compreensão, portanto, questionam-se sobre o fato de leitores menos hábeis e mais jovens apresentarem ampla variedade de problemas com a sintaxe e morfologia. Essas indagações também propunham saber se os problemas na dificuldade de aprendizado da leitura poderiam ser derivados de um déficit no conhecimento sintático ou de outra fonte que influenciaria o desempenho em testes sintáticos, como a memória de trabalho, falta de prática ou limitações no processamento lexical. Esses questionamentos fazem parte do interesse de estudo da nossa pesquisa.

Goodman E. (1987) pontua que o texto escrito possui uma estrutura sintática, ou seja, precisa representar a sintaxe da linguagem para ser compreensível. Para se representar a sintaxe, o autor apresenta alguns índices que os leitores utilizam: a pontuação, a ordem das orações, os sufixos gramaticais etc.

Para Kato (1990) o reconhecimento automático instantâneo dos padrões sintáticos na leitura pode ser atribuído a duas competências: 1) o conhecimento da tipologia sintática da língua e 2) o conhecimento da regência das palavras, uma estratégia lexical, que faz prever o tipo de complementos que deve ocorrer no contexto, permitindo interpretar automaticamente as funções desses constituintes, a partir das marcas formais, como sufixo, preposições e determinantes, os quais são os elementos auxiliares que nos ajudam a definir os limites de cada constituinte. A estratégia utilizada na segunda competência, segundo Kato (1990), é tanto lexical quanto sintática, a fim de interpretar sintaticamente a cadeia visual, porque o conhecimento lexical do leitor não se limita, contudo, à informação do comportamento sintático interno das entradas lexicais, pois acredita-se que no léxico ortográfico de cada sujeito o item lexical aparece dentro de uma rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas, sendo assim, um item presente no texto deverá ativar outros da mesma área, auxiliando a previsão do texto.

2.3.1 Consciência sintática

Na discussão sobre a consciência sintática, será assumida a postura teórica proposta por Jean Emile Gombert (1992), segundo o qual a consciência sintática consiste na capacidade para refletir sobre os aspectos sintáticos da língua e para controlar

deliberadamente sua aplicação. As primeiras evidências empíricas do estudo da consciência sintática foram, segundo Gombert (1992), as correções espontâneas da fala, capacidade já observada em crianças de 2 a 3 anos de idade. Segundo o autor, desde os dois anos a criança já manifesta certa sensibilidade à gramaticalidade de frases orais, habilidade esta que aparece sob diferentes formas nos anos pré-escolares. Entretanto, os julgamentos de gramaticalidade que indicam consciência da ausência de aplicação de uma regra sintática vão aparecer mais tarde, com 6 ou 7 anos e isso justifica a escolha dos sujeitos do nosso estudo serem avaliados nessa faixa etária. No entanto, o autor destaca que tais correções se relacionam mais à intenção da criança para se comunicar e monitorar o sentido da fala, ao invés de focalizar sua atenção nos aspectos formais das frases que produz.

Kato (1986), ao pontuar o papel da consciência sintática, também relatou ser a criança desde os 3 anos de idade sensível a violações gramaticais de concordância, analisando a sua própria história no aprendizado do português e afirmando como se tornou gradativamente consciente de partes da sua gramática. Kato (1990) confirma que crianças mais novas, no início do aprendizado da leitura, já fazem uso bastante regular de estratégias de inferência e muitas já demonstram uma boa consciência metalinguística.

De acordo com Pereira (2013), a consciência sintática direciona seu olhar para a frase, considerando seu limite (início e final da frase); estrutura da oração (constituintes e ordem); estruturas do período (constituintes e ordem); processos de construção (construção/subordinação/misto, paralelismo combinações entre palavras); e pontuação.

Soares (2016) afirma que, no âmbito da consciência sintática, ocorre o processo de identificação de violações à gramaticalidade de frases e, por meio das correções das violações, há um confronto com as estruturas gramaticais dominadas inconscientemente e usadas na língua oral. Segundo Chaves e Lopes (2012) crianças mais jovens tendem a aceitar sentenças às quais elas compreendem e rejeitar aquelas não compreendidas e, com isso, observa-se que o fator semântico predomina quando existem erros nas sentenças.

Para Kato (1990), a interpretação gramatical, mediante a consciência sintática, ocorre, na maior parte do tempo, mediante um processo mecânico de reconhecimento de padrões prontos, sendo a análise necessária quando há um equívoco nesse reconhecimento ou quando não ocorre o reconhecimento pela baixa frequência ou pouca familiaridade, como se o leitor tivesse uma série de moldes invisíveis, com funções marcadas para as formas a serem identificadas, moldes esses que ele iria sobrepondo à sequência visual, a partir de pistas superficiais mais salientes tais como palavras gramaticais, palavras regentes, constituinte inicial ou final, extensão etc. A partir dessa perspectiva, Kato (1990) conclui que o

conhecimento da sintaxe atua de duas maneiras na leitura e escrita: a) mecânica e inconsciente e que atua na base de reconhecimento instantâneo de padrões e funções; e b) consciente e que atua em situações de equívoco e incerteza.

Segundo Capovilla e Capovilla (2006), a consciência sintática é necessária para a aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita, pois permite ao leitor ler palavras que ele não consegue decodificar, seja por dificuldades na própria palavra – irregularidades grafofonêmicas ou dificuldades do próprio sujeito no processo da decodificação. Isso explica, segundo os autores, o fato de o leitor recorrer às pistas sintáticas do texto para conseguir apreender seu significado quando a sua decodificação é impossibilitada.

Dessa forma, a consciência sintática permite o reconhecimento de palavras e a reflexão e/ou manipulação de aspectos sintáticos permite a compreensão do significado do texto – soma dos significados dos elementos lexicais individuais e a articulação dos índices gramaticais (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006). Vemos, aqui, relação com os modelos psicolinguísticos de aquisição da linguagem e de processamento da leitura, os modelos citados anteriormente: *Bottom-up* e *Top-down* e o da *Dupla Rota*, respectivamente. Ou seja, a leitura compreensiva estaria no uso pelo leitor de ambas as rotas de leitura, a lexical e a fonológica (Modelo da Dupla Rota), e em ambas as direções, ascendente e descendente (Modelo Bottom-up e Top-down), e, nesse processo, a consciência linguística (os seus diversos níveis, inclusive a sintática) atuaria para o acesso aos conhecimentos prévios e o estabelecimento das relações necessárias e suficientes para a ressignificação do sentido pretendido pelo escritor.

Gombert (2003), por sua vez, destaca que a compreensão leitora está relacionada com a consciência sintática e se desenvolve em interação com a aprendizagem. Bowey (1986 apud BUBLITZ, 2010) indica que a consciência sintática pode exercer um papel de facilitar a compreensão leitora, sendo necessário ao leitor avaliar a coesão dos aspectos sintáticos e semânticos da mensagem para, então, alcançar a compreensão do texto.

A fim de esclarecer a diferença entre os aspectos unicamente sintáticos e aspectos morfossintáticos, para realmente analisar a relação recíproca entre consciência sintática e leitura, Gombert (2003, p. 45) afirma que a consciência morfológica é antes uma consciência da estrutura das palavras, apesar de demonstrar relevância para o gerenciamento da frase, por outro lado, reitera que a consciência sintática interessa-se diretamente pela frase, mas apenas indiretamente pela palavra e “[...] como argumenta Tunmer, ela pode desempenhar um papel importante no reconhecimento das palavras, deve-se esperar que ela tenha um papel ainda mais importante na compreensão das frases” (GOMBERT, 2003, p. 45)

Dessa forma, Gombert (2003) condiciona o desenvolvimento da consciência sintática ao aprendizado da leitura, ou seja, para o desenvolvimento da consciência sintática será necessário o leitor transcender o reconhecimento da palavra e avançar para o conhecimento da estrutura gramatical que rege, por sua vez, a organização sintática da frase e que permite, conseqüentemente, a compreensão da mensagem escrita. Para Gombert (2003), o controle intencional para os aspectos sintáticos de uma língua, a fim de acessar os conhecimentos já adquiridos em relação às convenções linguísticas de ordem gramatical e, por conseguinte, acessar o significado da frase, só será possível com a superação do processamento do nível da palavra. Esse nível mais complexo e sofisticado permitirá: a organização das palavras na frase; o emprego das palavras funcionais na frase; a pontuação; a identificação da presença de conectores no texto e a sua função entre frases e proposições; a identificação da presença dos morfemas gramaticais: flexões verbais, marcas de gênero e de número etc.

Para que alcancemos o objetivo da leitura, a compreensão, sob uma perspectiva sintática, Kato (1986) informa que o leitor aprende uma série de estratégias para segmentar correta e automaticamente a cadeia à medida que vai interpretando a sentença, isso ocorre através do uso de pistas – as palavras gramaticais (artigos, preposições, conjunções, verbos auxiliares). Essa análise sintática para a compreensão ocorre de forma linear e mais indutiva, chamada convencionalmente de estratégia ascendente (bottom-up), diferentemente da abordagem que usa processos dedutivos a partir das expectativas do leitor, a estratégia descendente (top-down).

Segundo Godoy e Senna (2011), em textos de compreensão ambígua, os leitores mais competentes demonstram maior eficiência de leitura no nível sintático e dispõem de maiores recursos da memória de trabalho, além de manter ativas as duas interpretações sintáticas até receberem algum indício de desambiguação. Por outro lado, os leitores menos eficientes de estudo, provavelmente devido aos déficits da memória de trabalho, selecionam imediatamente as possibilidades sintáticas e semânticas mais comuns. Consonantemente, segundo Soares (2016), a consciência sintática favorece as habilidades de decodificação e, ainda, favorece o desempenho na compreensão.

Ainda sob a perspectiva de inter-relações entre consciência sintática e desempenho em leitura e escrita, Capovilla, Capovilla e Soares (2004) defendem que a relação entre consciência sintática e aquisição da linguagem escrita pode ser explicada por várias razões: a) o fato da consciência sintática oportunizar a leitura de palavras de difícil decodificação – seja por limitações na leitura ou por características da própria palavra, como irregularidades grafofonêmicas; b) as pistas sintáticas do texto favorecem o acesso ao significado. Os autores

ênfatisam, ainda, a contribuição da consciência sintática no reconhecimento de palavras, oportunizando o acesso ao significado do texto. Os autores relatam, por fim, que o significado do texto depende tanto da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, quanto da forma como os elementos lexicais se articulam – a ordem dos elementos na frase, a presença de palavras de função, como preposições e artigos, a presença de morfemas gramaticais e a pontuação. Esses itens serão avaliados, aqui, através de tarefas de julgamentos gramaticais.

Varanda (2011) ênfatiza o papel da consciência sintática nos processos de monitoramento de tarefas cognitivas, engajamento de comportamentos ligados às funções executivas, como controle atencional, planejamento, solução de problemas, flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, automonitoramento, autorregulação e demais funções relacionadas.

Tunmer, Nesdale, Wright (1987) observaram a relação da consciência sintática ao processo de aprendizado inicial da leitura através da comparação de crianças mais novas (leitores proficientes) do mesmo nível de leitura de crianças mais velhas (leitores não proficientes) por meio de quatro tarefas de leitura (reconhecimento de palavras reais, nomeação de pseudopalavra, fluência de leitura e compreensão leitora) em duas tarefas de consciência sintática (completar palavras em um texto e corrigir sentenças gramaticalmente incorretas). Os autores observaram que os leitores mais jovens obtiveram resultados significativamente melhores do que os leitores iniciantes e mais velhos nas tarefas de consciência sintática. Com o resultado, os autores concluíram que os leitores não proficientes mostraram menor desenvolvimento na leitura, ou seja, há alguma relação entre a consciência sintática e o desempenho em leitura e é possível que o atraso no desenvolvimento da consciência sintática possa retardar o desenvolvimento da capacidade de leitura, ou seja, a consciência sintática pode estar relacionada com as dificuldades (diferenças) na aprendizagem da leitura. Para os autores, por fim, certo nível de consciência sintática possibilita às crianças focalizarem as palavras enquanto categorias gramaticais e sua posição na frase, oportunizando o aumento da sua capacidade de identificação e produção de palavras escritas (TUNMER; NESDALE; WRIGHT, 1987). Mais uma vez, lembramos ao leitor de que nossa questão de pesquisa objetiva avaliar se a consciência sintática é preditora de aprendizado.

Em um estudo realizado por Rego (1993), com 32 crianças brasileiras, ensinadas através do modelo construtivista, foi constatado que a consciência sintática se apresenta como uma boa preditora no aprendizado da leitura, tanto na decodificação quanto na compreensão da leitura. Por outro lado, Rego (1995) investigou a influência da consciência sintática em 50 crianças brasileiras ensinadas a ler através de um método silábico, com ênfase exclusiva no

ensino de padrões silábicos. Os resultados não mostraram uma conexão entre consciência sintática e progresso inicial em decodificação, mas as habilidades sintático-semânticas das crianças foram boas preditoras do desempenho em tarefas de compreensão leitora e nas tarefas que exigiam o conhecimento sintático. Nesse mesmo estudo, o autor observou que habilidades sintático-semânticas também predisseram compreensão da leitura, assim como desempenho em leitura de pseudopalavras.

Noutro estudo, Rego (1997) investigou a relação entre consciência sintática e aquisição de leitura, em um grupo de 48 crianças brasileiras, as quais foram ensinadas a ler pelo método fônico. As tarefas realizadas pelas crianças foram de conscientização sintática e de consciência fonológica antes de começarem a ler e foram avaliadas, em facilitação contextual, habilidades de decodificação e compreensão de leitura durante o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados sugerem que, embora a conexão entre consciência sintática e facilitação contextual seja essencial, a ligação entre a consciência sintática e o desenvolvimento de habilidades de decodificação é sensível à frequência com que as crianças são encorajadas a usar estratégias contextuais ao aprender a ler. Ou seja, as crianças que aprendem uma ortografia regular através de um ensino explícito das correspondências letra-som (método fônico) podem fazer progressos consideráveis na decodificação, o que não depende estritamente da consciência sintática, mas prioritariamente da consciência fonológica. O estudo de Rego (1995) sugere, portanto, que a influência da consciência sintática sobre o desempenho inicial em leitura depende do método de apresentação do sistema de escrita.

Carmo (2011a) propôs-se a identificar as habilidades sintáticas de crianças com idade de sete anos, nascidas prematuramente, comparando-as com outras crianças nascidas no tempo previsto. Participaram 80 crianças, sendo 40 crianças nascidas prematuras e 40 crianças nascidas a termo, através da aplicação da Prova de Consciência Sintática (PCS). Os resultados mostraram que não houve significância estatística ($p < 0,05$) na comparação do grupo de crianças prematuras com o grupo de crianças nascidas no tempo previsto, ou seja, ambos os grupos apresentam respostas semelhantes nos testes de consciência sintática. A autora pontua que o resultado da sua pesquisa contraria resultados de outros estudos (ISOTANI; PERISSINOTO, 2003; LAMÔNICA; PICOLINE, 2009; ISHII; MIRANDA; ISOTANI; PERISSINOTO, 2006), os quais apontam uma provável alteração de linguagem nas crianças nascidas prematuras.

Bublitz (2010) avaliou a consciência sintática de 14 crianças (8 meninos e 6 meninas) que ingressaram aos 6 anos no ciclo de alfabetização. O instrumento utilizado foi a Prova de

Consciência Sintática (PCS), contudo, as crianças só responderam aos testes: julgamento gramatical; correção gramatical; correção gramatical de frase com incorreções gramatical e semântica. Os resultados comprovaram a relação recíproca e causal entre presença de habilidades sintáticas e bom desempenho em leitura e escrita. O autor salientou, após descrever e analisar o desempenho das crianças nas tarefas de consciência sintática, que as habilidades sintáticas – detectar e corrigir erros sintáticos nas sentenças – são bem desenvolvidas em todos os sujeitos participantes da pesquisa.

Carmo (2011b) propôs comparar as habilidades sintáticas (Prova de Consciência Sintática) de crianças com idade de 7 anos, com o objetivo de fornecer dados para auxiliar no planejamento de intervenções preventivas. Participaram 80 crianças, sendo 40 crianças estudantes de escolas públicas e 40 crianças estudantes de escolas particulares do município de Belo Horizonte-MG, de ambos os sexos. Os resultados encontrados revelaram significância estatística ($p < 0,05$) na comparação do grupo de crianças estudantes de escolas públicas e de escolas particulares, e mostrou que as crianças estudantes de escolas públicas tiveram um desempenho inferior ao das crianças estudantes de escolas particulares. Para a autora, o oferecimento de estimulação da consciência sintática às crianças favorece o processo de aprendizado inicial da leitura e escrita.

Bowey (2005) avaliou crianças de quatro anos de idade, não leitoras, através de uma série de tarefas cognitivas, de processamento fonológico e de julgamento e correção de sentenças com intuito de examinar a sensibilidade gramatical e seu papel como preditor da leitura precoce das palavras. Os resultados mostraram que somente as tarefas de consciência fonológica contribuíram de forma independente para leitura e escrita, mas as tarefas de consciência sintática/morfossintática não, ou seja, a sensibilidade gramatical parece não fazer um contributo substancial para as habilidades de leitura em nível de palavra dos leitores iniciais, nesse estudo.

Guimarães (2003) pontua que, em relação aos estudos em português, há poucas pesquisas sobre a relação entre consciência sintática e aprendizagem da leitura e da escrita e pouca concordância entre os resultados obtidos. A partir desse diálogo e de resultados controversos, Rego e Buarque (1997) investigaram as contribuições da consciência sintática e da consciência fonológica para a superação da etapa ortográfica, no processo de apropriação da modalidade escrita da língua. Participaram 46 crianças de classe média-baixa que frequentavam uma escola particular em Recife e foram avaliadas por mais dois anos escolares, no qual se investigou a influência da consciência sintática e fonológica para o desenvolvimento da ortografia na escrita. Os resultados mostraram que a consciência sintática

é um fator importante na aquisição de aspectos da ortografia que envolvem o conhecimento (implícito) da classe gramatical a que uma palavra pertence. Além desse resultado, os autores constataram, também, que diferenças de desempenho em tarefas de consciência sintática não são relevantes para a aquisição de regras que não envolvam diretamente análise gramatical. Entretanto, os autores salientam que o dado longitudinal ainda não é suficiente para estabelecer relações de causalidade entre consciência sintática e aquisição de regras ortográficas.

Gleitman, Gleitman e Shirley (1972) avaliaram as propriedades relacionadas à consciência sintática e à consciência semântica das crianças inglesas. A tarefa utilizada para avaliar as variáveis foi de 60 sentenças imperativas curtas, apresentadas em forma de jogo para crianças falantes do inglês, as quais deveriam julgar se as sentenças eram corretas ou incorretas. Caso fossem consideradas incorretas, era solicitado aos sujeitos que as corrigissem. As frases se diferenciavam em: a) estrutura bem formada, com as palavras na ordem adequada; b) estrutura sem a presença de elementos coesivos; c) estrutura com as palavras dispostas de forma aleatória na sentença. Os resultados sugeriram que, possivelmente, a partir de dois anos iniciam-se as primeiras evidências do conhecimento linguístico das crianças, com a capacidade de distinguir estruturas sintáticas em relação a sentenças bem formadas ou sentenças malformadas.

Rego e Bryant (1993), através de evidências longitudinais sobre um grupo de crianças inglesas, em seu primeiro ano na escola, observaram correlação positiva entre desempenho em consciência sintática e posterior desempenho na leitura de palavras com dificuldades ortográficas, as quais não poderiam ser lidas corretamente com o uso exclusivo da decodificação, mas sim, por meio de pistas sintáticas disponibilizadas no texto. Contudo, é questionável se os resultados em estudos com a língua inglesa poderiam ser uma contingência da ortografia do inglês e/ou de determinados métodos de ensino. Soares (2016) analisa essa discussão e declara que há influência da ortografia sobre a aprendizagem da língua escrita e sobre os métodos de alfabetização, sendo inapropriado assumir teorias e resultados de pesquisas em uma ortografia relativamente opaca, como é o caso do inglês, para analisar a aprendizagem da leitura e escrita em uma ortografia transparente ou semitransparente, como é o caso da Língua Portuguesa.

2.3.2 Avaliação da consciência sintática

Sobre estudos realizados a respeito da consciência sintática, Santos (2017) afirma que

há pesquisas sobre a avaliação do nível de consciência sintática em crianças e sua relação com a leitura e escrita, bem como análise e elaboração de instrumentos para mensuração dessa consciência linguística. Algumas tarefas são consideradas clássicas por Correa (2004) na investigação acerca da origem e do desenvolvimento da consciência sintática: tarefa de julgamento ou de aceitabilidade, tarefa de correção, tarefa de repetição, tarefa de localização e tarefa de produção.

Bowey (2005) declara que estudos sobre a contribuição independente da sensibilidade à sintaxe da língua para alfabetização utilizam normalmente critérios pouco conservadores de controle de variáveis. Outra questão levantada por Bowey (2005) é que estudos que investigaram a contribuição da consciência sintática para alfabetização, em geral, não controlam a variável sobre o conhecimento inicial da leitura e acabam por considerar crianças não leitoras, mesmo aquelas com conhecimento rudimentar da língua escrita, tornando provável o aumento artificial do efeito da consciência sintática no desempenho da leitura.

Correa (2004) pontua grande dificuldade em compreender a origem e desenvolvimento da consciência sintática, e declara a possibilidade de existirem limitações em sua mensuração – avaliação da intencionalidade na manipulação do conhecimento sintático pela criança. A autora realizou uma revisão de literatura para discutir a eficácia das tarefas clássicas de consciência sintática (tarefas de julgamento, correção, repetição e localização) e tarefas de uso recente na literatura (tarefas de analogias sintáticas e de replicação) para efetivamente acessar a manipulação intencional do conhecimento sintático pela criança.

Dessa forma, Correa (2004) nos propõe a reflexão da fidedignidade dos instrumentos utilizados para avaliar a consciência sintática, sendo um primeiro desafio analisar se o instrumento que é utilizado para medir a variável tem realmente a efetividade, fidedignidade e validade conforme a necessidade de confirmação dos dados alcançados. Correa (2009) pontua que a avaliação da consciência sintática focaliza a sensibilidade à ordenação dos vocábulos nas frases e à concordância nominal e verbal em frases em que há o emprego inadequado ou ausência de certos morfemas, por exemplo “os meninos pula”, em que a criança deveria perceber o erro e corrigir para “os meninos pulam”.

Correa (2004; 2009) considera que as tarefas clássicas na avaliação da consciência sintática – tarefas de julgamento, correção, repetição e localização – apresentam falhas no que se refere à distinção entre o produto do processamento linguístico ordinário e o produto derivado da atividade metassintática da criança; exigência de outros processos cognitivos envolvidos nas tarefas, como a atenção e a memória de trabalho, os quais podem atuar mais significativamente que as habilidades de consciência sintática; as tarefas de consciência

sintática deveriam ser compreendidas como sintático-semânticas, porque, segundo Gombert (1992), dentre outros aspectos, a sintaxe é indissociável da semântica.

Sobre as tarefas de julgamento, Correa (2009) define como frases cujos termos foram invertidos ou frases com o emprego inapropriado, ou mesmo ausência de certos morfemas em determinados vocábulos e, após a criança julgar o erro, segue-se a solicitação da correção das frases julgadas incorretas. Correa (2009) considera inapropriado o procedimento de adotar a correção da frase julgada, pois pode levar à subestimação das competências metalinguísticas do examinando, principalmente das crianças mais novas, porque a criança pode demonstrar dificuldades, inibição e/ou falta de interesse em dar explicações sobre suas respostas, sendo possível algumas crianças aceitarem uma frase pelo simples fato de não ter que corrigi-las em seguida. Correa (2009) sugere a separação da tarefa de julgamento da tarefa de correção, estando essa sugestão presente na Prova de Consciência Sintática de Capovilla e Capovilla (2006), a prova utilizada nesta dissertação.

Navarro e Rodríguez (2014) também detectaram as tarefas e os métodos mais utilizados para avaliação da consciência sintática – estruturação gramatical; complementação de orações; julgamento gramatical; ordenação de frases previamente desordenadas; detecção e correção de erros gramaticais; questionários de avaliação de conhecimento sintático, com ênfase nos elementos sintáticos. Para os autores, essas tarefas apresentam limitações em relação ao uso da memória de trabalho, assim como pontuado por Correa (2004), principalmente no emprego das tarefas de correção gramatical e ordenação de frases desordenadas, porque há uma demanda da memória de trabalho para reter a estrutura da frase a ser analisada e, em caso de um erro, corrigi-lo. Navarro e Rodríguez (2014) criticam o fato de o instrumento não mensurar a memória de trabalho, mas também pelo fato da sobrecarga nesse aspecto cognitivo dificultar a análise dos aspectos sintáticos da linguagem, proporcionando resultados não confiáveis a respeito da consciência sintática.

Sobre a memória de trabalho, Correa (2009) salienta que a complexidade das frases para a realização do julgamento de aceitabilidade, frases mais longas e mais complexas, pode influenciar o desempenho na tarefa por exigir grandemente de outras funções cognitivas, como, por exemplo, a memória de trabalho; da mesma forma, frases mais simples podem comprometer a avaliação das competências metalinguísticas de forma fidedigna.

Há também, a relação próxima da violação da forma sintática com a violação semântica (GOMBERT, 1992) e, sobre isso, Correa (2009) enfatiza que a criança pode basear seu julgamento no entendimento do significado das sentenças apresentadas e não na correção de sua forma, ou seja, esse é outro aspecto a ser considerado como critério de fidedignidade

do instrumento e da avaliação, porque a criança pode ter um bom desempenho na detecção da dissonância global dos enunciados e não exatamente na detecção explícita da agramaticalidade das frases julgadas como incorretas.

Na tarefa de correção gramatical, na qual a criança deve corrigir itens apresentados de forma incorreta, há também outra variável a ser controlada, influência da variante do português falado em seu meio social, que irá influenciar na criança saber a forma correta da frase, quando, para ela, a frase é plenamente aceitável em seu contexto social. Portanto, de acordo com Correa (2009), o emprego da tarefa de correção por si só não permite ainda estabelecer de forma precisa o desenvolvimento da consciência sintática, principalmente em crianças mais novas.

Sob o ponto de vista empírico, Correa (2009) avalia outro aspecto problemático na avaliação isolada da consciência sintática. O autor observa que “muitas das tarefas utilizadas para avaliar a consciência sintática contemplaram informações de natureza morfológica como o emprego inapropriado ou mesmo a ausência de morfemas normais e verbais” (CORREA, 2009, p. 70), ou seja, grande parte dos fenômenos linguísticos descritos nas tarefas, tanto de avaliação da consciência sintática quanto de consciência morfológica, a morfologia e a sintaxe não aparecem como níveis independentes de organização da linguagem. Correa (2009) se apropria da afirmação sobre a avaliação da consciência sintática ocorrer conjuntamente com a consciência morfológica, como um constructo multidimensional, envolvendo representação, monitoramento e planejamento, na realização de uma atividade de processamento linguístico relativo quer à morfologia, quer à sintaxe: “Sautchuk (2004) afirma que poderíamos empregar o termo consciência morfossintática para designar nossa capacidade de reflexão e manipulação intencional dos aspectos morfológicos e sintáticos da língua e se sua aplicação” (CORREA, 2009, p. 71).

Portanto, Correa (2004; 2009) enfatiza a necessidade de mais estudos sobre a consciência sintática, sobre sua delimitação conceitual, assim como a construção de novos instrumentos.

Diante de tantos cuidados necessários à avaliação da Consciência Sintática, tomamos o cuidado de investigar um teste confiável e fidedigno para a avaliação deste estudo. Foi perceptível a escassez de instrumentos que avaliem essa variável. Todavia, foi elencado o instrumento de Capovilla e Capovilla (2006), um dos principais instrumentos de avaliação da consciência sintática no Brasil, a *Prova de Consciência Sintática* (doravante PCS), pois esta prova avalia a tarefa de julgamento gramatical separadamente da tarefa de correção gramatical, representando uma sugestão feita por Correa (2004) em suas críticas aos

instrumentos; assim, consideramos as frases bem formuladas e intermediárias, não sendo tão complexas, a ponto de exigir demasiadamente de outras funções cognitivas ou tão simples, a ponto de invalidar a avaliação, conforme pontua Correa (2009); e inserimos a avaliação concomitante da memória de trabalho e atenção seletiva, a fim de controlar essas variáveis na avaliação. Consideramos essas estratégias eficazes, visto que contribuíram para uma boa validade neste estudo, apesar de não ter sido possível controlar o aspecto morfossintático, presente nos itens do instrumento.

A PCS foi construída para ser aplicada em alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, baseada em outras provas similares (DEMONT, 1997; NATION; SNOWLING, 2000; REGO; BUARQUE, 1997; TSANG; STOKES, 2001 apud CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006). A Prova de Consciência Sintática de Capovilla e Capovilla (2006) é composta de instruções, itens de treino e itens de teste. Os resultados de cada teste individualmente e do escore total evidenciam a presença de evolução de uma série para outra em relação aos escores apresentados. Há 4 subtestes, sendo que o escore total corresponde à soma dos acertos em cada subteste, até o máximo possível de 55 acertos:

- 1) *Julgamento Gramatical*: a criança deve julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo metade gramaticais e metade agramaticais. Dentre as agramaticais, há frases com anomalias morfológicas e com inversões de ordem;
- 2) *Correção Gramatical*: corrigir frases gramaticalmente incorretas, sendo metade com anomalias morfológicas e metade com inversões de ordem;
- 3) *Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas*: diante de frases com incorreções tanto semânticas quanto gramaticais, corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico;
- 4) *Categorização de Palavras*: a criança deve categorizar palavras, dizendo se uma determinada palavra é substantivo, verbo ou adjetivo (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, p. 20).

A consciência sintática, como apresentada em tópicos discutidos acima, é normalmente avaliada por tarefas orais como as de *julgar frases*, considerando as corretas ou incorretas do ponto de vista gramatical, como por exemplo “Está o gelado suco”, na qual a criança deve perceber que as palavras estão na ordem errada; tarefa de *corrigir frases*, ou seja, a criança ouve frases com incorreções gramaticais, como por exemplo “Futebol o joga menino” e deve falar a frase corretamente “O menino joga futebol”; tarefa de *correção de frases assemânticas e agramaticais*, na qual a criança ouve frases com incorreções tanto semânticas quanto gramaticais, por exemplo “A bruxa é bonito”, mas a criança deve corrigir apenas o erro gramatical, ignorando o semântico, por exemplo “A bruxa é bonita”; tarefa de *categorizar palavras*, classificando-as como substantivos, verbos ou adjetivos. Essas são as tarefas presentes na PCS utilizada neste estudo.

A atividade de correções de frases com erros semânticos e gramaticais tem a vantagem de avaliar a consciência sintática e verificar sua independência do conteúdo semântico, mesmo que esse seja inadequado. Demont (1997) observou que o desempenho nesta tarefa foi um preditor eficaz da leitura, através de correlações fortemente positivas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006).

2.3.3 Preditores linguísticos e cognitivos da aquisição do aprendizado da leitura e escrita

O processo de aprendizado da leitura e da escrita, segundo Navas (2011) envolve tanto as questões básicas do domínio do código alfabético como as relacionadas com sintaxe, semântica, coesão e coerência, dentre outros domínios. O aprendizado da leitura, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, promove a inserção social desses indivíduos nas sociedades letradas.

Dessa forma, diversos estudos, apresentados a seguir, relacionam variáveis linguísticas e cognitivas com aprendizado inicial da leitura e da escrita, sugerindo ser possível identificar certas variáveis como preditores desse aprendizado. Conhecer essas variáveis justifica-se tanto pedagógica quanto socialmente. O benefício pedagógico ocorre porque o estudo dessas variáveis fornece um conjunto de conhecimentos que poderão servir para a escolha de prática pedagógica distinta e ajustada às características linguísticas, cognitivas e sócio-histórica dos alunos, ou seja, o estudo promoverá a discussão para que se faça um ajuste pedagógico em função do perfil da criança, a partir da intervenção e estimulação das possíveis variáveis linguístico-cognitivas. Por outro lado, o impacto social do projeto encontra-se no objetivo de antever uma eventual dificuldade de aprendizado, partindo do pressuposto de que a partir do momento em que conhecemos as variáveis linguísticas e cognitivas relacionadas e preditoras do aprendizado inicial da leitura e escrita, torna-se mais viável a prevenção, identificação e intervenção, favorecendo o prognóstico. Ademais, entendemos como fundamental um ensino que garanta o aprendizado da escrita, ferramenta cujo aprendizado é incontestável num mundo cada vez mais grafocêntrico. Portanto, apresentaremos uma revisão de literatura sobre os possíveis preditores da leitura e escrita, de acordo com a literatura científica.

A fim de analisar as relações do funcionamento cognitivo e o domínio das habilidades metalinguísticas com a aprendizagem formal da leitura, Urquijo (2010) avaliou 127 crianças argentinas, no 1º ano do Ensino Fundamental. Foram avaliadas as variáveis memória, atenção, funções executivas, raciocínio, habilidades metalinguísticas e leitura. Os resultados alcançados mostraram que tanto os processos cognitivos como as habilidades metalinguísticas

associam-se de forma significativa ao desempenho em leitura.

Em uma avaliação mais criteriosa, Barrera e Maluf (2003) investigaram a influência da consciência fonológica, lexical e sintática sobre a aquisição da linguagem escrita, com a hipótese de que crianças com níveis mais elevados de consciência metalinguística apresentassem desempenho superior no aprendizado da leitura e escrita. As autoras avaliaram 65 alunos da 1ª série do Ensino Fundamental no início do ano escolar em tarefas de consciência fonológica, lexical e sintática. Ainda, tarefas de leitura e escrita foram aplicadas no início e no final do ano letivo. Os resultados mostraram correlações positivas significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o desempenho final das crianças em leitura e escrita, revelando que essas habilidades metalinguísticas no início da alfabetização seriam preditoras de melhores resultados na aquisição inicial da linguagem escrita, embora os autores declararam que a relação entre a consciência sintática tenha melhor relação com habilidades de compreensão do que com a decodificação. Quanto à consciência lexical, esta mostrou-se correlacionada apenas com o resultado final em leitura.

Justi e Roazzi (2012) averiguaram a contribuição individual das variáveis processamento fonológico (memória de trabalho fonológica e consciência fonológica), nomeação seriada rápida e consciência morfológica no aprendizado da leitura e a escrita no português brasileiro, após o controle da idade e inteligência não verbal de 94 crianças matriculadas na 3ª série (quarto ano). Os resultados mostraram contribuições independentes para a habilidade de escrita do processamento fonológico, da nomeação seriada rápida e da consciência morfológica. Contudo, em relação à leitura, precisão e fluência, apenas o processamento fonológico e a nomeação seriada rápida contribuíram para essas habilidades, ou seja, não houve contribuição independente da consciência morfológica para nenhuma dessas habilidades.

Reis et al. (2010) com o objetivo de verificar se a contribuição de determinadas variáveis associadas ao desenvolvimento da leitura se modifica ao longo da escolaridade, investigaram inicialmente o contributo de duas capacidades cognitivas gerais – a inteligência não verbal (QINV) e a memória de trabalho verbal (MT) – no desenvolvimento da competência de leitura. As variáveis dependentes correspondiam às diferentes medidas de leitura (velocidade e exatidão da leitura de palavras e de pseudopalavras) e as variáveis independentes foram agrupadas em dois blocos: um bloco com as capacidades cognitivas gerais (QINV e MT) e o outro bloco com os preditores relacionados diretamente com a leitura (consciência fonológica, nomeação rápida, conhecimento letra-som e vocabulário). Constataram como resultados que a consciência fonológica permanece como o preditor mais

importante da exatidão e da fluência da leitura, mas o seu peso decresce à medida que a escolaridade aumenta (REIS et al., 2010). Além disso, na medida em que o contributo da consciência fonológica para a explicação da velocidade de leitura diminui, aumentava o contributo de outras variáveis mais associadas ao automatismo e ao reconhecimento lexical, como, por exemplo a nomeação rápida e o vocabulário. Por fim, os autores declaram que, ao longo da escolaridade, se observa uma alteração dinâmica dos processos cognitivos subjacentes à leitura.

Ao investigar a relação entre leitura (palavras e texto), memória de trabalho, quociente de inteligência (QI) e vocabulário em crianças da 2ª até a 5ª série de escolas públicas, no intuito de verificar quais dessas habilidades melhor contribui para explicar o desempenho em leitura, Piccolo e Salles (2013) realizaram análises com e sem crianças com QI abaixo da média. Inicialmente, foram avaliadas 57 crianças (9-11 anos) em QI, vocabulário, leitura de palavras isoladas, compreensão de leitura textual e quatro tarefas de memória de trabalho. Em um segundo momento foi feita avaliação com 47 crianças, todas com inteligência média. Os resultados apontaram que o vocabulário foi o melhor preditor para o aprendizado e desempenho em leitura. Ainda, a relação entre leitura, memória de trabalho e vocabulário mostrou-se moderada e a análise das crianças com o QI na média ou superior à média, as tarefas que avaliam o componente fonológico e o executivo central da memória de trabalho contribuíram, independentemente do vocabulário, para a leitura de palavras. Além disso, duas tarefas de memória de trabalho também explicam alguns dos escores de leitura: a tarefa de repetição de dígitos na ordem inversa contribuiu para explicar o desempenho em leitura de palavras isoladas (total) e a tarefa visuoespacial da memória de trabalho, como potencial preditora.

Capovilla, Capovilla e Suiter (2004), com o intuito de identificar habilidades cognitivas mais frequentemente prejudicadas nas dificuldades de leitura, avaliaram 90 crianças da pré-escola (idade média de 6 anos e 5 meses) até a 1ª série (idade média de 7 anos e 2 meses). Os sujeitos foram avaliados em leitura, escrita, consciência fonológica, memória fonológica, vocabulário, aritmética, processamento visual e sequenciamento. Os resultados, comparando as habilidades de “bons e maus leitores”, demonstram que os bons leitores (crianças com desempenho acima de um desvio padrão) foram significativamente superiores em escrita, consciência fonológica, vocabulário, memória fonológica e memória visual do que os “maus leitores” (crianças com desempenho abaixo de um desvio padrão em relação à média de sua série). Os resultados sugerem relação funcional e forte entre processamento fonológico e leitura; funcional e moderada entre processamento sequencial, aritmética e

leitura; e fraca e correlacional entre processamento visual e leitura.

Com o intuito de avaliar habilidades e competências consideradas preditoras do sucesso no aprendizado da leitura e escrita, Nicolau e Navas (2015) avaliaram 73 crianças, entre 6 e 8 anos de idade, estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em tarefas envolvendo as habilidades e competências de linguagem oral, conhecimento sobre escrita, processamento fonológico, compreensão e leitura e escrita. Os resultados mostraram que a escolarização influenciou o desempenho em habilidades de processamento fonológico (consciência fonológica) e competências de leitura e escrita. Entre os grupos do 1º e 2º anos houve diferenças nos resultados das seguintes tarefas: leitura de palavras; leitura de pseudopalavras; ditado de palavras; ditado de pseudopalavras; produção de rimas; compreensão de leitura. O estudo mostrou correlações moderadas e fortes entre as habilidades de processamento fonológico e o desempenho em leitura e escrita de palavras e pseudopalavras; a tarefa de identificação de letras apresentou correlações fortes com as competências de leitura e escrita, o que confirma as evidências de que o reconhecimento das letras é um forte preditor do desempenho na escrita e também na leitura.

Um estudo realizado por Dias e Seabra (2012) propôs identificar quais habilidades melhor predizem o reconhecimento de palavras e a compreensão de leitura. Participaram 284 crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, de 6 e 10 anos, e foram avaliados em medidas de consciência fonológica, consciência sintática, vocabulário, discriminação fonológica, nomeação, conhecimento de letras, memória de trabalho auditiva e visual, reconhecimento de palavras isoladas, compreensão auditiva e de leitura, além de raciocínio não verbal. Os resultados, através de análises de regressão, apresentaram como preditores do reconhecimento de palavras e compreensão leitora, as medidas de compreensão auditiva, conhecimento de letras e memória de trabalho auditiva e para a compreensão leitora individualmente do vocabulário e da consciência fonológica para reconhecimento de palavras. Além disso, os desempenhos em todos os instrumentos sofreram aumento de desempenho com a progressão da idade, denotando maior competência dos estudantes mais velhos (resultado condizente com a literatura e esperado pelos autores). Os autores observaram, ainda, que, apesar das variáveis analisadas – reconhecimento de palavras e compreensão leitora – serem altamente correlacionadas e de grande variância compartilhada, elas são habilidades relativamente independentes e que demandam diferentes processos para sua concretização. Os autores salientam a importância de novas pesquisas para averiguar principalmente o papel da memória auditiva e da consciência fonológica nas variáveis estudadas em destaque.

Capovilla, Capovilla e Soares (2004) avaliaram habilidades metalinguísticas – consciência fonológica e sintática – e sua relação com leitura e escrita e obtiveram como resultado um efeito de correlação significativo da série escolar sobre o escore geral na Prova de Consciência Sintática, e, também, o efeito da série escolar foi significativo para os escores em consciência fonológica, competência de leitura, escrita sob ditado e vocabulário. O estudo demonstra que a progressão escolar favorece as habilidades metalinguísticas.

Gaiolas e Martins (2017), por sua vez, avaliaram 28 crianças portuguesas, para detectar a relação entre conhecimento metalinguístico (consciência fonológica, morfológica e sintática) e desempenho em leitura e escrita no final do 2º ano de escolaridade, desde o início do primeiro ano ao final do segundo ano de escolaridade. A coleta ocorreu no início de cada ano letivo (provas de consciências fonológica, morfológica e sintática) e no final de cada ano letivo (provas de leitura e escrita de palavras)⁸. As crianças foram divididas em 2 grupos: (1) bons desempenhos em leitura e escrita de palavras no final do 2º ano de escolaridade (n=13); (2) maus desempenhos em leitura e escrita de palavras no final do 2º ano de escolaridade (n=15). Foi alcançado o seguinte como resultados: a) os dois grupos de alunos tiveram resultados divergentes em leitura e escrita de palavras, medidos no final do segundo ano; b) o nível do conhecimento metalinguístico medido no início dos dois primeiros anos de escolaridade aumentam do início do primeiro ano para o início do segundo ano; c) as médias do nível do conhecimento metalinguístico obtidas no início de cada ano de escolaridade são bastante diferentes entre os grupos de bons/maus leitores/escritores; d) quando controlado estatisticamente o desenvolvimento cognitivo (inteligência, memória verbal...) e as habilitações da mãe, o grupo de bons leitores/escritores apresentaram resultados mais elevados nas provas de consciência fonológica, morfológica e sintática, medidas no início do primeiro e no início do segundo ano; e) confirmação da importância do desenvolvimento metalinguístico na aprendizagem da leitura e da escrita; f) necessidade de trabalhar de forma mais explícita as consciências fonológica, morfológica e sintática no início da escolarização.

Nos estudos sobre a relação entre dificuldades de leitura e escrita e fatores neuropsicológicos associados, Salles e Parente (2006) compararam o desempenho em crianças da 2ª série com dificuldades de leitura e escrita (n=14) com o de dois grupos: um contrastando competência de leitura e escrita, mas não idade (n=15) e outro contrastando idade, mas não na competência em leitura e escrita (1ª série; n=9). As habilidades neuropsicológicas avaliadas foram: velocidade de processamento, memória de curto prazo verbal, memória de curto prazo

⁸ A metodologia da pesquisa de Gaiolas e Martins (2017) se assemelha em relação à escolaridade e à forma de coleta com este estudo em desenvolvimento.

não verbal e de consciência fonológica (rima e aliteração). Crianças da 2ª série (3º ano) com dificuldades de leitura e escrita foram avaliadas neuropsicologicamente e apresentaram déficits em consciência fonológica, linguagem oral e em tarefa de repetição de pseudopalavras, diferentemente das crianças da 2ª série com um bom desempenho em leitura e escrita. Outro resultado observado foi que as crianças da 2ª série com dificuldade de leitura e escrita apresentaram escores estatisticamente similares aos das crianças da 1ª série nas tarefas de funções perceptivo-motoras, linguagem oral, velocidade de processamento, consciência fonológica e memória verbal. Essas mesmas crianças da 2ª série somente se diferenciaram das crianças da 1ª série nos resultados em memória não verbal, a qual foi maior nas crianças da 1ª série. Comparando o grupo da 2ª série com baixo desempenho em leitura e escrita com o grupo de 2ª série competente em leitura e escrita, o desempenho do primeiro grupo foi inferior nas tarefas de consciência fonológica, linguagem oral e memória fonológica. Dessa forma, as diferenças nos resultados alcançados entre todos os grupos foram: consciência fonológica, memória fonológica, recontação da história ouvida. Os autores salientam que o resultado do estudo condiz com a grande maioria dos estudos nacionais e internacionais e salientam a importância da relação entre as variáveis estudadas e as habilidades de leitura e escrita, já que essas são, segundo os autores, atividades psicolinguísticas complexas e relacionadas a diversas funções neuropsicológicas.

Um estudo realizado por Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004), para identificar habilidades cognitivas capazes de prever desempenhos ulteriores em leitura e escrita, avaliou vocabulário, consciência fonológica, sequenciamento, memória fonológica, memória visual, cópia de figuras, aritmética e qualidade da escrita; e, dez meses depois, em leitura e escrita. Os resultados apresentados como boas variáveis preditoras foram: aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica e sequenciamento. Além disso, não houve correlação significativa entre desempenho em leitura e escrita e habilidades de processamento visual ou motor, exceto entre escrita e memória visual.

Puliesi e Maluf (2011) avaliaram a contribuição de três habilidades do processamento fonológico (consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e velocidade de nomeação) para a habilidade inicial de leitura em um grupo de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Observaram, também, se as variações na habilidade de leitura (bons e maus leitores) estão relacionadas a variações nas habilidades de processamento fonológico. Participaram 28 alunos, com idade média de 6 anos e 7 meses. Foram aplicadas tarefas de: leitura de palavras, identificação de rima e fonema inicial, segmentação de palavras em sílabas, repetição de dígitos, repetição de pseudopalavras e nomeação rápida de figuras. Os

resultados do Teste t de Student, comparando os grupos de leitores proficientes e não proficientes, mostraram que os primeiros obtêm melhores resultados em consciência fonológica e velocidade de nomeação, enquanto na memória de trabalho fonológica a diferença não foi tão significativa. O coeficiente de correlação de Pearson mostrou que o desempenho na leitura inicial está associado com as três habilidades de processamento, avaliadas: consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e velocidade de nomeação.

Já Cadime et al. (2009), em seu estudo, propôs-se a analisar a influência de um conjunto de competências dos alunos do ensino pré-escolar como preditores do rendimento escolar posterior. As variáveis analisadas foram: raciocínio geral, memória de trabalho, desenvolvimento verbal e manipulativo, comportamentos emergentes de leitura, consciência fonológica e conceptualizações acerca do impresso. Participaram 112 crianças do último ano do Ensino Pré-escolar e, posteriormente, no 1º ano de escolaridade, mediante uma avaliação com uma bateria de testes. O resultado das análises de regressão logística mostrou que o conjunto de variáveis apresentadas predizem significativamente a posterior avaliação global de nível excelente ou suficiente somente no 1º ano de escolaridade. Todavia, o estudo revela que apenas a consciência fonológica se apresenta como preditor significativo, com nível posterior excelente.

Abusamra et al. (2008) pesquisaram a relação entre a habilidade de compreensão da leitura e a memória de trabalho. Avaliaram, então, primeiramente, 153 crianças, de 9 a 12 anos de idade, por meio de um teste de compreensão escrita e com uma tarefa de memória de trabalho. No segundo experimento, 24 crianças foram examinadas com o *Hayling Test*, o qual investiga a habilidade de inibir respostas verbais. Os resultados apresentaram correlação significativa entre memória de trabalho e inibição de respostas e habilidade de compreensão textual. Portanto, segundo os autores, para que o leitor compreenda o texto, ele necessita processar a informação, inibir itens irrelevantes e representações de atualização mental que está gerando.

Giangiacomo e Navas (2008) pesquisaram sobre a relação entre o papel da memória de trabalho fonológica (verbal) e visuoespacial (não verbal), e do vocabulário expressivo, em crianças da 4ª série, no desempenho de compreensão de leitura. Participaram do estudo 15 crianças com idades entre 9 anos e 11 meses e 11 anos e 4 meses. Os resultados evidenciaram correlação estatisticamente significativa entre o conhecimento de vocabulário expressivo ($r=0,546$, $p=0,035$) e memória operacional verbal ($r=-0,689$, $p=0,004$) e o desempenho em compreensão. Contudo, a memória não verbal e a habilidade de decodificação de palavras não influenciaram no desempenho em compreensão de leitura.

Nessa perspectiva, ressaltamos que ainda há carência de pesquisas sobre as relações entre leitura e escrita e outras habilidades cognitivas, como habilidades visoespaciais, sequenciais e aritméticas, dentre outras. Assim, é necessário compreender, ainda, por exemplo, se as dificuldades dos maus leitores são específicas ao material verbal, ou se são consequência de problemas mais gerais de natureza perceptual e/ou temporal e/ou de armazenamento na memória de longo prazo (CAPOVILLA et al., 2004).

Diante dos estudos apresentados, podemos observar que algumas variáveis linguísticas e cognitivas são frequentemente investigadas e consideradas preditoras do aprendizado inicial da leitura e escrita ou, ainda, que apresentam uma função indispensável no processo de leitura e escrita. Elencamos as variáveis memória de trabalho, atenção seletiva e consciência fonológica para aprofundarmos o conhecimento sobre essas habilidades e avaliarmos o papel delas como influenciadoras no aprendizado da leitura e escrita. Além disso, faz parte do nosso interesse de pesquisa, investigarmos a relação dessas variáveis com a consciência sintática.

Dessa forma, Piper (2014) salienta que vários fatores cognitivos são preditores da leitura e escrita, mas destaca que a memória e a atenção são alguns dos preditores de maior destaque para uma aprendizagem adequada de leitura e escrita. Dentre os tipos de memória, a memória de trabalho parece exercer grande ênfase em qualquer nível de aprendizagem, pois, além de manipular informações das vias sensoriais, faz a ligação com a memória de longo prazo.

I) Atenção

A atenção, definida por Sternberg (2000), consiste no meio pelo qual se processa ativamente uma quantidade limitada de informação a partir da enorme quantidade de estímulos disponíveis pelos sentidos, memórias armazenadas e outros processos cognitivos. A atenção, segundo o autor, é a atividade cognitiva responsável por elevar um objeto ao nível de consciência, através da seleção de alguns dos inúmeros estímulos que chegam aos nossos sentidos (inputs). Essa capacidade de atentar-se para um determinado estímulo ocorre estreitamente no lobo frontal, conforme Izquierdo (2011).

Souza e Guaresi (2012) informam que há um consenso entre profissionais da educação sobre a importância da atenção nos processos educacionais e seu papel de facilitador ou comprometedor na qualidade do aprendizado pedagógico, devido a casos de comprometimento da leitura acarretados pela dificuldade de manter a atenção e consequente prejuízo na aprendizagem, ou seja, dependendo de como a atenção se processa no indivíduo,

pode acarretar consequências na leitura e em sua compreensão.

Piper (2014) acrescenta que a atenção é necessária para que se consiga compreender e armazenar na memória de longo prazo as informações que foram aprendidas. Souza e Guaresi (2012) esclarecem os dois processos possíveis no gerenciamento da atenção: processos automáticos e controlados. O primeiro ocorre em paralelo com velocidade rápida e não envolvem controle consciente, por isso demandam pouco ou nenhum esforço atencional ou mesmo intenção, e são implementados como processos paralelos aos processos monitorados pela atenção. Todavia, os processos controlados são disponibilizados pela consciência, ocorrem em série e necessitam de maior tempo e, posteriormente, podem tornar-se automáticos determinado conhecimento, através da alta frequência e intensidade do *input* (estímulo recebido).

Sternberg (2000) apresenta quatro principais tipos da atenção: atenção seletiva, vigilância, sondagem e atenção dividida. A atenção seletiva refere-se ao fato de se escolher prestar a atenção em determinados estímulos e ignorar outros. A vigilância consiste na capacidade de detectar um estímulo-alvo, num momento inesperado, diante de um campo repleto de estimulação. A sondagem é um exame atento do ambiente, a fim de detectar um aspecto específico. E, por fim, na atenção dividida ocorre a distribuição da atenção no desempenho de mais de uma tarefa ao mesmo tempo.

Ao relacionar a atenção aos aspectos conscientes, Sternberg (2000) salienta que os benefícios da atenção são especialmente perceptíveis quando se referem aos processos conscientes da atenção. A atenção consciente, segundo o autor, serve a três propósitos: ajuda a monitorar as interações do indivíduo com o ambiente; ajuda as pessoas a estabelecerem uma relação com o passado e com o presente; e ajuda no controle e no planejamento das ações futuras.

A atenção seletiva, variável avaliada neste estudo, é um mecanismo cognitivo que permite ao indivíduo processar informações, pensamentos ou ações mais relevantes em detrimento de estímulos ou irrelevantes (STERNBERG, 2000). Segundo Godoy (2012), quando há ausência de atenção seletiva, a absorção das informações seria acentuada e desorganizada e, conseqüentemente, prejudicaria o processamento das informações posteriores.

II) Memória de trabalho/ Memória procedimental

A memória significa, segundo Izquierdo (2011), aquisição, formação, conservação e

evocação de informações. Izquierdo (2011) relata que as memórias são constituídas por células nervosas – neurônios – e se armazenam em redes de neurônios, as quais são evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras. O autor enfatiza que as memórias são moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de ânimo.

A memória operacional ou também chamada de memória de trabalho é composta de multicomponentes, os quais, juntos, gerenciam o *input* recebido, realizam a conexão entre o novo conhecimento e aqueles já armazenados na memória de longo prazo, para alcançar uma compreensão e um aprendizado (BADDELEY, 2000).

Klein e Boeff (2012) destacam que entre os diferentes tipos de memórias, essas se classificam de acordo com seu conteúdo e sua duração. E, dentre as tipologias de memória, a memória operacional é aquela fortemente ligada à linguagem, entre outras funções cognitivas. Piper (2014) assevera que a memória de trabalho é um dos sistemas que possui forte poder preditivo sobre a aprendizagem.

A memória operacional, segundo Izquierdo (2011), é muito breve e fugaz e sua função é gerenciar por alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que foi processada pelos receptores sensoriais. O autor salienta que esse tipo de memória se diferencia das demais por não produzir arquivos e porque “não deixa traços” (IZQUIERDO, 2011, p. 25).

A memória de trabalho é, portanto, de acordo com Piper (2014, p. 6):

sistema cerebral que fornece armazenamento temporário e manipulação das informações necessárias para tarefas cognitivas complexas como a compreensão da linguagem, leitura, aprendizagem, operações matemáticas, pensamento e raciocínio. A memória de trabalho está presente em várias tarefas diárias, como na manutenção temporária de um número de telefone, na resolução mental de cálculos matemáticos, quando seguimos direções e instruções, ao apresentarmos um trabalho, na leitura de um texto, ou seja, no momento em que a informação chega à mente, cabe à memória de trabalho manter durante segundos/minutos a informação que está sendo processada.

Baddeley (2000) apresenta um modelo contendo quatro componentes da memória de trabalho: executivo central, retentor episódico, alça fonológica e alça visuoespacial. O executivo central seria o gerenciador das alças, fonológicas e visuoespacial, mas não apresenta a capacidade de armazenamento. A alça fonológica armazena temporariamente uma determinada quantidade de som. Já a alça visuoespacial é responsável por armazenar, também temporariamente, informações visual, espacial e sinestésica. O retentor episódico apresenta a função de integração das informações fonológicas, visuais e espaciais, sejam elas do ambiente externo ou da memória de longo prazo.

Piper (2014) destaca as funções desempenhadas pelo executivo central: a) atenção seletiva, habilidade de focar a atenção em uma informação relevante e inibir outras informações distratoras; b) flexibilidade mental, capacidade de coordenar múltiplas atividades cognitivas simultaneamente; c) seleciona e executa planos e estratégias; d) evoca informações armazenadas na memória de longo prazo.

Como foi observado nos estudos acima apresentados, vários estudos (DIAS; SEABRA, 2012; JUSTI; ROAZZI, 2012; REIS et al., 2010) mostram que a memória de trabalho está associada a habilidades de leitura. Portanto, na leitura, a memória de trabalho é utilizada quando se mantêm partes do texto, temporariamente, no sistema de memória de trabalho para, então, serem analisadas e efetivar a compreensão do que foi lido. A memória de trabalho recebe informações de ordem verbal, pela via fonológica e informações não verbais, pela via visuoespacial.

Piper (2014) destaca que os recursos da memória de trabalho revelam sua relevância: a) na decodificação de letras e palavras; b) no acesso lexical; c) na segmentação sintática; d) na construção e no monitoramento de inferências; e) na habilidade de integrar informações; e) no monitoramento do próprio processo de compreensão leitora. A autora salienta que nesses processos da leitura, quando ainda se está no processo inicial de aprendizado da leitura e escrita, há um maior uso da memória de trabalho, sobrecarregando-a. Contudo, quando esses processos citados acima tornam-se automatizados no indivíduo, a memória de trabalho não fica tão sobrecarregada durante a leitura, facilitando o processo de compreensão leitora.

Além disso, Piper (2014) enfatiza que a memória de trabalho é utilizada também quando o leitor precisa fazer conexões entre os elementos do texto e o seu conhecimento armazenado na memória de longo prazo para realizar a inferência e conseguir interpretar o texto. Essa ligação entre a memória de trabalho e a memória de longo prazo é realizada pelo componente retentor episódico, ou *episodic buffer*. Além disso, Piper (2014) pontua sobre a contribuição significativa da alça fonológica, componente da memória de trabalho, para os processos linguísticos como no desenvolvimento do processo de decodificação e na aprendizagem de novas palavras. Entretanto, verificaremos a contribuição individual tanto do componente fonológico quanto visuoespacial.

O estudo realizado por Abusamra et al. (2008) revela que crianças com baixo desempenho em testes de memória de trabalho e na inibição de itens apresentam dificuldades na compreensão de textos, e, além da relação direta com a compreensão textual, essas crianças com baixo desempenho em memória de trabalho apresentam dificuldades em realizar outras atividades, como: dificuldade em se organizar e realizar uma atividade, esquecer palavras e

letras nas frases que escrevem, dentre outras atividades que envolvem aprendizado.

Cain (2007) revela a importância da memória para desenvolver a capacidade da leitura e evidencia que a memória é necessária nas tarefas de correção de erro e de ordem de palavras, isto é, ao ouvir a palavra ou frase, o indivíduo irá armazenar na memória de trabalho para que ele consiga detectar o erro e corrigir, assim como organizar palavras de forma correta.

Estudos revelam a relevância da memória de trabalho no aprendizado da leitura (FERREIRA; VALENTIN; CIASCA, 2013) e escrita e o quanto o bom desempenho de memória de trabalho influencia num bom desempenho em leitura. Sendo assim, Varanda (2011) relata que a memória de trabalho tem um papel importante nas atividades conscientes, como em tarefas de consciência sintática, e isso ocorre por causa da necessidade de análise do estímulo linguístico, a fim de corrigi-lo ou aceitá-lo como correto ou incorreto, e para concretizar esse tipo de atividade metacognitiva são necessárias as habilidades que dependem do executivo central e, de forma geral, da memória de trabalho. A autora cita Nation e Snowling (2000), os quais declaram que déficits na memória de trabalho implicam em dificuldades na compreensão sintática e na consciência sintática.

III) Consciência fonológica

Nesse tópico, pontuaremos aspectos básicos sobre a consciência fonológica, pois este não é o foco do nosso estudo, sendo o nosso intuito, aqui, apresentar uma variável fortemente relacionada à leitura e escrita, a qual acreditamos que possa ter ligação com a consciência sintática.

Como observado em vários estudos (LAMPRECHT et al., 2012; PEREIRA, 2010; SCHERER, 2012), a consciência fonológica se constitui um instrumento valioso para a construção e produção da linguagem, tanto na modalidade da fala quanto da escrita e tem como foco, essencialmente, os fonemas e as sílabas, que constituem a estrutura linguística no nível fonológico.

A consciência fonológica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala e, de forma consciente, saber que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Para esse fim, o falante necessita ignorar o significado e prestar atenção à estrutura da palavra, conscientizando-se desde a estrutura da palavra como um todo até a sua separação em sons individuais (SCHERER, 2012; MORAIS et al., 2013).

A variável estudada com frequência e com um grande potencial preditivo de leitura e

escrita é a consciência fonológica (CAPELLINI et al., 2007; GUEDES; GOMES, 2010; GUIMARÃES, 2003; MESQUITA; CORREA; MOUSINHO, 2012; RIBEIRO, 2011; SANTAMARIA; LEITÃO; ASSENCIO-FERREIRA, 2004), considerando que nesse tipo de consciência linguística estão implicadas tarefas que envolvem rima, aliteração e fonemas, síntese fonêmica, segmentação fonêmica e manipulação fonêmica, permitindo a criação de novas palavras (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; 2004).

A criança, antes mesmo da alfabetização, já vivencia etapas na aquisição da linguagem com considerável capacidade de reflexão linguística e desenvolve os componentes mais elementares em consciência fonológica, como no nível silábico e na consciência de rimas (MANGUEIRA, 2016). Quando a criança tem contato com material escrito com situações de leitura e escrita e é inserida em um ambiente de letramento, no período pré-escolar, a aquisição e o aprendizado da leitura e escrita são favorecidos (BLANCO-DUTRA; SCHERER; BRISOLARA, 2012).

Os componentes de consciência fonológica caracterizam-se como: consciência no nível das sílabas (consciência silábica), consciência no nível das unidades intrassilábicas (consciência intrassilábicas) e consciência no nível dos fonemas (consciência fonêmica) (ALVES; FREITAS; COSTA, 2007; ALVES, 2012; FREITAS, 2004).

Dessa forma, a consciência silábica evidencia-se como a capacidade de segmentar as palavras em sílabas e caracteriza-se como uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que emergem nas crianças, até mesmo anteriormente à alfabetização em uma língua alfabética (ALVES; FREITAS; COSTA, 2007; ALVES, 2012; FREITAS, 2004) e, por isso, estudos mostram que a avaliação dessa variável apresenta bom potencial preditivo (MANGUEIRA, 2016).

A consciência intrassilábica, por sua vez, refere-se à manipulação de unidades menores que uma sílaba e maiores que o fonema: o ataque e a rima. O ataque ou *onset* é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba; e a rima caracteriza-se por todos os demais segmentos que não fazem parte do ataque. Dessa forma, a consciência intrassilábica pode ser dividida em dois tipos: ‘consciência da rima’ e ‘consciência das aliterações’. Esta refere-se à capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque, enquanto aquela, ao nível de consciência que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima (ALVES; FREITAS; COSTA, 2007; ALVES, 2012; FREITAS, 2004).

A consciência fonêmica, por fim, é considerada o componente mais complexo da consciência fonológica e, talvez por isso, adquirido mais tardiamente. Esse nível de

consciência corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua, como, por exemplo, segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem, juntar sons separados para formar uma palavra, excluir sons de uma palavra para formar outras palavras, entre outras habilidades (ALVES; FREITAS; COSTA, 2007; ALVES, 2012; FREITAS, 2004).

Mangueira (2016) se propôs a investigar a consciência fonológica como uma variável preditora de aquisição e aprendizado da leitura e escrita em 80 crianças, sendo 46 meninas e 34 meninos, de quatro escolas públicas do município de Itambé, Bahia, do 1º ano do Ensino Fundamental. A avaliação ocorreu em duas etapas compreendidas como pré-teste (1º ano) e pós-teste (2º ano) e obtiveram como resultados: a) consciência fonológica correlaciona-se positivamente com o desempenho em leitura (moderada no 1º ano e forte no 2º ano); b) a relação do nível de consciência fonológica silábica e desempenho em leitura mostrou-se mais relevante do que a relação entre consciência fonêmica e desempenho em leitura, no 1º ano; c) no 2º ano de alfabetização, o nível da consciência fonológica fonêmica correlacionou-se mais fortemente com o desempenho em leitura, em comparação com a consciência silábica, embora a relação desta com leitura continue a ser importante. A autora, por fim, reafirma o potencial preditor da consciência fonológica na aquisição e no aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Os estudos mostram que a consciência fonológica se desenvolve numa colaboração recíproca com o processo de ensino da leitura (GODOY; PINHEIRO, 2013). A relação entre o aprendizado da leitura e a consciência fonológica pode se estabelecer, segundo Gombert (2003), numa relação de mutualidade e interconexão, ou seja: a) o contato com a escrita provoca a aparição de capacidades metafonológicas; e b) as capacidades metafonológicas facilitam a aprendizagem da leitura.

Consonantemente, Navas e Santos (2004) e Pestun (2005) salientam que a relação entre a consciência fonológica, no âmbito do fonema, e a aquisição e aprendizado da leitura e da escrita é bidirecional e recíproca, pois atividades que promovam o desenvolvimento da consciência dos sons, aliadas ao ensino explícito do código alfabético, favorecem a alfabetização, e esta, da mesma forma, promove a habilidade de manipular conscientemente os sons da língua (SCHERER, 2012; MORAIS, 2004; 2006).

Inúmeros estudos (CUNHA; CAPELLINI, 2011; CAPELLINI; LANZA, 2011) já foram realizados para investigar a correlação entre a consciência fonológica e o desempenho em atividades de leitura e de escrita. Os resultados obtidos por meio dessas pesquisas demonstram que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o

estabelecimento das primeiras etapas de leitura e estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Para os autores, a consciência fonêmica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita.

Dessa forma, é possível analisar e observar a importância da consciência fonológica para a aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita, constituindo-se, até o momento, como uma das variáveis mais seguras de predição de aprendizado. Ademais, é a variável com maior número de estudos divulgados, diferentemente de outros níveis linguísticos.

3 DELINEAMENTO DO ESTUDO

3.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA

3.1.1 Caracterização da pesquisa

Em relação aos objetivos, a presente pesquisa é do tipo exploratório e descritivo. O delineamento do estudo é um estudo de campo, de natureza quantitativa e qualitativa. O período de seguimento do estudo é longitudinal, prospectivo, apesar de a coleta se apresentar somente em dois momentos: início da alfabetização e após um ano.

A pesquisa está ancorada: a) no levantamento de estudos sobre o tema da consciência sintática e de seu potencial na predição de aquisição e aprendizado inicial da leitura e escrita em crianças no Ciclo de Alfabetização e b) na coleta, no tratamento estatístico e na discussão de dados de crianças em situação de ensino e aprendizado inicial de leitura e escrita, à luz de modelos de aquisição da escrita e de processamento da leitura.

As questões de pesquisa são: a) qual o papel da consciência sintática e sua relação com outras variáveis linguístico-cognitivas (consciência fonológica, atenção seletiva e memória de trabalho) no aprendizado inicial da leitura e escrita? e b) a consciência sintática pode ser indicada como uma variável preditora do aprendizado inicial da leitura e escrita?

Nos tópicos a seguir, são apresentados: os objetivos (geral e específicos), as questões de pesquisa, as características dos sujeitos da pesquisa; os instrumentos utilizados para a coleta de dados; a descrição dos procedimentos da coleta de dados da aplicação definitiva; e os procedimentos para a análise de dados.

3.1.2 Objetivos da pesquisa

Objetivo geral: Avaliar a consciência sintática e suas relações com outras variáveis linguísticas e cognitivas no âmbito das discussões sobre a predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Objetivo específico 1: Analisar transversalmente as variáveis deste estudo em ambos os momentos de coleta de dados (início da alfabetização – T1 e início do segundo ano da alfabetização – T2) na busca de entender a relação da consciência sintática com outras variáveis do âmbito linguístico e cognitivo: leitura, escrita, consciência fonológica, memória de trabalho e atenção seletiva.

Objetivo específico 2: Analisar longitudinalmente as variáveis deste estudo para o entendimento do potencial da consciência sintática na predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita.

3.1.3 Hipóteses

Hipótese geral: A variável consciência sintática correlaciona-se com aquisição e aprendizado inicial de leitura e escrita e pode ser considerada como variável com seguro potencial na predição de aquisição e aprendizado inicial de leitura e escrita.

Hipótese relativa ao objetivo específico 1: Esperamos encontrar na análise transversal estreita relação entre consciência sintática e as demais variáveis deste estudo em ambos os momentos de coleta de dados, inclusive e especialmente com a variável consciência fonológica, cuja relação com desempenho em aprendizado da leitura e da escrita está amplamente documentada.

Hipótese relativa ao objetivo específico 2: Crianças com níveis mais elevados de consciência sintática apresentam melhor desempenho ulterior em aquisição e aprendizagem inicial da leitura e escrita quando comparados com crianças com baixos escores em consciência sintática.

3.2 MÉTODO

3.2.1 Participantes

Participaram deste estudo 22 sujeitos de 6-7 anos, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Guanambi, na Bahia, quando do primeiro momento de levantamento de dados e cursando o 2º ano do Ensino Fundamental, um ano após, quando do segundo momento de levantamento de dados. Foram contabilizados 12 meninos e 10 meninas. Além desses, um dos participantes foi excluído, pois ele havia trancado a matrícula na escola e não foi possível localizá-lo para a aplicação dos instrumentos do segundo momento de coleta de dados.

Os critérios de inclusão na pesquisa foram: a) escolares devidamente matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental; b) termo de consentimento assinado pelo responsável. Os

critérios de exclusão de crianças da amostra foram: a) não assinatura do termo de consentimento; b) crianças com idade superior a idade determinada para a sua série; c) existência de algum quadro neurológico, como deficiência sensorial, motora ou cognitiva.

3.2.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

A aplicação dos instrumentos ocorreu em dois momentos. O primeiro momento aconteceu no primeiro semestre de 2016 e o segundo momento um ano após, em 2017.

Abaixo constam as variáveis avaliadas no primeiro momento e os respectivos instrumentos neuropsicológicos utilizados:

VARIÁVEIS	INSTRUMENTOS
CONSCIÊNCIA SINTÁTICA	Prova de Consciência Sintática
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	Prova de Consciência Fonológica por escolha de figura; Prova de Consciência Fonológica por produção oral;
LEITURA	Prova de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) Subteste de leitura do Teste de Desempenho Escolar (TDE);
ESCRITA	Subteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar (TDE)
ATENÇÃO SELETIVA	Tarefa de Busca Visual
MEMÓRIA DE TRABALHO FONOLÓGICA	Dígitos (Escala Weschler).
MEMÓRIA DE TRABALHO VISUOESPACIAL	Cubos de Corsi

No segundo momento foram avaliadas novamente as variáveis leitura, escrita e consciência sintática, com seus respectivos instrumento.

Nesse sentido, os instrumentos utilizados para avaliação foram os seguintes:

- Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figuras (CAPOVILLA; SEABRA, 2012)

Objetivo: avaliar a habilidade da criança em manipular os sons da fala.

Descrição: cada item – Rima, Aliteração, Adição Silábica, Adição Fonêmica, Subtração Silábica, Subtração Fonêmica, Transposição Silábica, Transposição Fonêmica, Trocadilho –

possui cinco desenhos, dentre os quais a criança deve escolher o que corresponde à palavra referenciada pelo aplicador.

- Prova de Consciência Fonológica por produção Oral ou PCFO (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SILVEIRA, 1998)

Objetivo: avaliar a habilidade das crianças de manipular os sons da fala, expressando oralmente o resultado dessa manipulação.

Descrição: possui os seguintes itens – Rima, Aliteração, Adição Silábica, Adição Fonêmica, Subtração Silábica, Subtração Fonêmica, Transposição Silábica, Transposição Fonêmica, Trocadilho.

- Prova de Consciência Sintática – PCS (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006)

Objetivo: avaliar a consciência sintática da criança.

Descrição: 1) Julgamento gramatical: A criança deve julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo metade gramaticais e metade agramaticais. Dentre as agramaticais, há frases com anomalias morfológicas e com inversões de ordem; 2) Correção Gramatical: corrigir frases gramaticalmente incorretas, sendo metade com anomalias morfológicas e metade com inversões de ordem; 3) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas: diante de frases com incorreções tanto semânticas quanto gramaticais, corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico; 4) Categorização de Palavras: a criança deve categorizar palavras, dizendo se uma determinada palavra é substantivo, verbo ou adjetivo.

- Teste de Desempenho escolar – TDE (STEIN, 1994)

Objetivo: oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especialmente da escrita, aritmética e leitura.

Descrição: será aplicado somente os subtestes de leitura e escrita. No subteste leitura é solicitado a criança para realizar a leitura de algumas palavras e é feita a análise pelo examinador de quais palavras a criança errou. No subteste de escrita é realizado um ditado de 34 palavras para a criança escrever conforme sua compreensão. Segundo os critérios do Manual para Aplicação e Interpretação, cada item escrito corretamente corresponde a 1 ponto totalizando o escore máximo de 34 pontos.

- Subteste Dígitos (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC-IV, 2013)

Objetivo: avaliar a memória de trabalho verbal/fonológica.

Descrição: administração do teste restrita ao psicólogo.

- Subteste Cubos
(Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WASI, 2014)

Objetivo: avaliar habilidades visuoespaciais e visuoespaciais. Avalia o QI de execução.

Descrição: administração do teste restrita ao psicólogo.

- Subteste Vocabulário (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WASI, 2014)

Objetivo: avaliar o conhecimento de palavras e de formação de conceitos verbais, o nível de conhecimento e o nível de desenvolvimento linguístico.

Descrição: administração do teste restrita ao psicólogo.

- Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014)

Objetivo: avaliar o processamento da leitura e suas especificidades. Obtém-se uma pontuação da capacidade de leitura dos alunos, informações sobre as estratégias que cada aluno utiliza na leitura, bem como os mecanismos que não estão funcionando adequadamente para que se realize uma boa leitura.

Descrição: é composto por diferentes tarefas sobre os processos que interferem na leitura, dentre eles: processo de identificação das letras, processo léxico, processo sintático e processo semântico. Neste estudo, somente serão utilizadas as provas do processo de identificação das letras e as provas decisão léxica, leitura de palavras e pseudopalavras do processo léxico. O processo de identificação das letras engloba as tarefas nome ou som das letras e igual/diferente em palavras e pseudopalavras. O processo léxico é composto de cinco subtestes: decisão léxica, leitura de palavras, leitura de pseudopalavras, leitura de palavras frequentes, leitura de palavras não frequentes, cuja finalidade é comprovar o funcionamento

das duas rotas de reconhecimento de palavras e seus respectivos subprocessos.

- Cubos de Corsi (GALERA; SOUZA, 2010)

Objetivo: avaliar a memória de trabalho visuoespacial.

Descrição: os cubos devem ser tocados pelo examinador, com o dedo indicador, 1 cubo por segundo (com nenhuma pausa entre os cubos individuais), fazendo um ângulo de aproximadamente 90° com o cubo. Os participantes devem indicar a sequência de cubos na mesma ordem assim que o examinador terminar. Se na ordem inversa o examinando mantiver a ordem direta, deve-se explicar novamente, mas não pontuar mesmo se acertar. O teste se encerra quando o sujeito falha ao realizar duas sequências de tamanho igual (mesmo número de cubos). Somente repetições completas e corretas da sequência são marcadas como certas; autocorreções são permitidas.

- Tarefa de Busca Visual (NATALE et al., 2008)

Objetivo: observar os mecanismos de atenção seletiva visual.

Descrição: um estímulo (alvo) tem que ser detectado o mais rápido possível, discriminando-o de outros estímulos (distratores). O material consiste de oito folhas cada uma, com oito diferentes figuras (sorvete, urso, chapéu, carro, cama, cavalo, passarinho e maçã) que se repetem cinco vezes, totalizando quarenta estímulos. A tarefa da criança é nomear o estímulo-alvo para, em seguida, procurá-lo dentre os distratores o mais rápido possível. Em cada uma das folhas, uma das figuras funciona como estímulo-alvo. Os escores registrados são o tempo de execução, o número de acertos e o número e tipo de erros (omissão, ou perseveração). Os escores parciais são somados, originando um escore máximo de acertos igual a 40.

Procedimento para a coleta de dados

Realizou-se um contato antecipado com os pais da criança para assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovando a participação dos filhos na pesquisa (Anexo B). A coleta ocorreu em escolas públicas do município de Guanambi-Bahia, e a avaliação com a criança foi feita individualmente, em horário disponibilizado pela direção da escola.

A amostra dessa pesquisa foi por conveniência, sendo que os escolares foram

selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão acima definidos. A coleta de dados foi realizada mediante instrumentos neuropsicológicos, sendo que no primeiro momento quando as crianças cursavam o 1º ano foram aplicados os instrumentos de avaliação linguística e cognitiva e no 2º ano foram aplicados instrumentos para averiguar o aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Inicialmente, ocorreu a aplicação de instrumentos de rastreio para averiguar a acuidade auditiva e visual das crianças. As crianças que não atingiram os “padrões” de visão e audição estabelecidos pelos instrumentos foram consequentemente eliminadas da amostra, para evitar divergências no perfil dos participantes. A partir desses critérios, 8 crianças foram eliminadas da amostra, ou seja, das 31 crianças avaliadas, somente 23 passaram nessa pré-seleção, mas no segundo ano, uma das crianças saiu da escola, totalizando 22 crianças. Essa avaliação foi realizada através da:

1. *Triagem de Acuidade Visual*: avaliação que busca identificar a existência de erros de refração. A acuidade visual é o grau de aptidão do olho para identificar detalhes espaciais – a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos – e, para isso, utiliza-se a Escala de Sinais de Snellen, a qual apresenta sinais em forma de Letra E, organizados de maneira padronizada, de tamanhos progressivamente menores. A pessoa apresenta visão normal quando, ao ser colocada a uma distância de 5 (cinco) metros da Escala, consegue ler as menores letras que nela se encontram (BRASIL, 2008). Das crianças avaliadas, 5 crianças foram encaminhadas para avaliação com profissional especializado, uma vez que 2 apresentaram resultados inferiores tanto na avaliação visual quanto auditiva.
2. *Audiometria Tonal*: através do instrumento audiômetro, realizada em uma sala isolada da escola, avaliamos as respostas do paciente a tons puros, emitidos em diversas frequências, a fim de verificar se há alguma perda auditiva, avaliada pela escala de medida da audição feita em decibéis, sendo que o teste normalmente varia entre zero e 120 decibéis, e para a audição ser considerada normal deve escutar até um mínimo de 25 decibéis. Caso não alcance o nível mínimo esperado para acuidade auditiva, deve haver uma possível perda auditiva em algum grau, podendo ser leve, moderado ou grave (BRASIL, 2009). Encaminhamos 5 crianças para serem avaliadas por um profissional especializado.

Outro instrumento de rastreio para os critérios de inclusão foram os testes que avaliam

a inteligência verbal e não verbal, com o objetivo de eliminar os sujeitos que apresentam algum déficit cognitivo e com o QI abaixo da média. Todavia, todas as crianças que foram aprovadas na avaliação da acuidade visual e auditiva, também foram aprovadas, e dentro do critério de inclusão concernentes ao nível intelectual, através de uma avaliação do nível de Inteligência, avaliadas pelo instrumento Cubos e Vocabulário da escala WASI.

Riscos e benefícios da aplicação dos instrumentos

Os riscos da aplicação dos testes, do questionário e da entrevista são quase inexistentes. Contudo, em conformidade com exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB⁹, em alguns casos pode haver cansaço, irritação e certo desconforto físico/mental. Em relação a esses aspectos, organizamos a aplicação dos instrumentos de modo a prevenir os sintomas e, quando era observado algum desses sintomas, suspendíamos a aplicação naquele dia.

Os participantes foram avaliados em seu ambiente naturalístico, o escolar, e a aplicação ocorreu em um local tranquilo, sem ruídos ou distrações. Foi dada atenção à motivação da criança, cansaço, irritação, ou algum desconforto físico/mental e concedido tempo de descanso ou mesmo interrupção dos testes. Ainda, a pesquisa não causou risco de expor o participante a situações constrangedoras, pois foi assegurada sua participação de modo anônimo, sem violação da sua privacidade.

Os testes foram aplicados em 2 a 3 dias por semana, a fim de não interferir no funcionamento da escola. O tempo diário utilizado para a aplicação dos testes não excedeu a 30 minutos diários.

3.2.3 Procedimentos para análise dos dados

Os dados coletados foram organizados, tabulados e apresentados em quadros e tabelas, para serem analisados posteriormente, com base nos fundamentos teóricos e nos tratamentos estatísticos pertinentes aos objetivos propostos.

Para análise dos dados, foram utilizadas as seguintes ferramentas: análise descritiva, com o objetivo de caracterizar a população; análise correlacional, por meio do Coeficiente de Correlação de Pearson, a fim de verificar a relação entre as variáveis avaliadas. Os resultados

⁹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. CAAE: 15959413.6.0000.0055

quantitativos dos testes neuropsicológicos, quando levantados, foram digitados em um banco de dados e passaram por tratamento estatístico. A análise da relação entre as variáveis coletadas foi realizada através do software *Statistical Package for Social Science* (SPSS) e, para avaliação de correlação entre os instrumentos, foram utilizados testes de correlação e de significância estatística.

Para a interpretação dos coeficientes correlacionais, assumiremos a proposta de Dancey e Reidy (2006) para a Psicologia, a saber, a) 0 a 0,1 ou -0,1: correlação ínfima; b) até 0,3 ou -0,3: correlação fraca; c) até 0,6 ou -0,6: correlação moderada; d) acima disso: correlação forte. O estudo da correlação é de especial interesse quando se quer determinar quanto da variabilidade de uma variável pode ser predita pela variabilidade de outra variável.

Em relação ao subteste de escrita, optamos por formar uma banca de julgadores composta por estudantes do 7º semestre do curso de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para analisar os resultados de todas as crianças no subtestes de escrita e agrupá-los nas etapas de escrita pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética, conforme definido por Ferreira e Teberosky (1985). Foram julgadas as amostras tanto da primeira quanto da segunda coleta. O julgamento se deu em um só dia e ocorreu em forma de avaliação individualizada de cada um dos membros da banca, em posse das amostras de escrita de todos os sujeitos do estudo. Ainda, antes do julgamento, a banca de juízes estudou as características prototípicas de cada uma das etapas de escrita propostas por Ferreira e Teberosky (1985), visto que cada amostra de escrita foi avaliada por cinco juízes, sendo o julgamento final resultante da classificação mais recorrente.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentar-se-ão os resultados seguidos de discussões e avaliações das hipóteses do presente estudo. Para melhor compreensão, o trabalho será dividido em seções, tendo como base os objetivos específicos definidos no capítulo 2. Por assim considerar, os dados serão apresentados em tabelas e gráficos.

Portanto, na Tabela 1, que se segue, verifica-se o perfil dos participantes por idade e sexo, dos 22 sujeitos integrantes da amostra, com idade média de 6,5 anos, temos no total 45,5% do sexo feminino e 54,5% do sexo masculino.

Tabela 1 – Distribuição dos Participantes por Idade, Sexo						
Idade	Nº	%	Meninas	Meninos	Total (meninas)	Total (meninos)
6	15	68,2 %	8 (53,3%)	7 (46,7%)	10 (45,5%)	12 (54,5%)
7	7	31,8%	2 (28,5 %)	5 (71,5%)		

Fonte: Produzida pelos próprios pesquisadores.

Outros dados de grande valor para este estudo serão apresentados nos anexos H, I, J e K, os quais revelam o desempenho em consciência sintática das crianças avaliadas no 1º e 2º ano e a diferença observada em cada um dos subtestes. No anexo H, vemos os resultados obtidos pelos sujeitos na Prova de Consciência Sintática, no subteste Julgamento Gramatical, função constantemente avaliada em instrumentos sobre a consciência sintática, na qual a criança deveria analisar e julgar a frase como correta ou incorreta, segundo seus critérios. Alguns possíveis erros foram observados quando a criança contextualizava a frase com sua realidade, por exemplo nas frases: “Ontem eu comi macarrão”, algumas crianças falavam se realmente comeram ou não, assim como na frase “Eu gosto de matemática” alguns comentavam se realmente gostavam ou não de matemática.

No anexo I, apresentam-se os resultados obtidos pelos sujeitos na Prova de Consciência Sintática, no subteste Correção Gramatical, no qual o examinando deveria corrigir frases incorretas lidas pelo examinador. Portanto, é informado ao examinando que todas as frases estavam estranhas e erradas e ele deveria corrigir da forma que ele considerasse correto, por exemplo “Lápis aponte eu” e a criança deveria corrigir “Eu aponte o lápis”. Na coleta de dados, algumas crianças insistiam que a frase estava correta, mesmo sendo informados que todas estavam incorretas; em outras circunstâncias algumas crianças repetiam a frase da mesma forma e outras trocavam o sujeito da frase, como foi o caso de “

Minha tia comeram pizza”, alguns trocavam para “Eu comi pizza” ou “Eu e minha tia comemos pizza”.

No anexo J, vemos os resultados obtidos pelos sujeitos na Prova de Consciência Sintática, no subteste Correção de frases com incorreções gramatical e semântica, no qual o examinando deve corrigir frases incorretas gramaticalmente lidas pelo examinador, mas sem alterar a parte semântica. O desempenho menor no 1º ano, em crianças mais novas, pode ser explicado pela afirmação de Chaves e Lopes (2012), ou seja, que crianças mais jovens tendem a aceitar sentenças às quais elas compreendem, e rejeitar aquelas não compreendidas e, com isso, observa-se que o fator semântico predomina quando existem erros nas sentenças e era justamente esse um dos motivos de maior erro das crianças avaliadas, elas não conseguiam ignorar o erro semântico. Esse fato foi observado em algumas crianças quando ignoravam a parte semântica em algumas frases e em outras não conseguiam, como por exemplo em “A bruxa são boa” alguns corrigiam como “A bruxa é muito má”.

No anexo K, constam os resultados obtidos pelos sujeitos na Prova de Consciência Sintática, no subteste Categorização das palavras, em que o examinando deve categorizar as palavras em colunas de adjetivo, substantivo e verbo, apresentados de uma forma compreensível para a escolarização dessas crianças, sendo o adjetivo uma característica de algo, uma qualidade boa ou ruim; o substantivo como o nome de algo; e o verbo como uma ação, apresentando exemplos para cada um. Essa foi uma das tarefas em que as crianças tiveram mais dificuldades e demonstraram menor desempenho, e muitas categorizavam as palavras por aproximação semântica e não com o objetivo real da tarefa.

4.1 OBJETIVO 1

O primeiro objetivo específico deste estudo tem a seguinte redação: correlacionar transversalmente as variáveis deste estudo em ambos os momentos de coleta de dados (início da alfabetização e início do segundo ano da alfabetização) na busca do entendimento da relação da consciência sintática com outras variáveis do âmbito linguístico e cognitivo: leitura, escrita, consciência fonológica, memória de trabalho e atenção seletiva.

4.1.1 Resultados do objetivo específico 1

Para a investigação deste objetivo, foram consideradas as variáveis: desempenho em leitura e escrita por meio do TDE (STEIN, 1994)); desempenho somente em leitura pelo PROLEC (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2014); memória de trabalho visuoespacial

avaliada pelo Cubos de Corsi (GALERA; SOUZA, 2010); memória de trabalho fonológica avaliado pelo Span de Dígitos da Escala Weschler (WECHSLER, 2013; 2014); consciência fonológica avaliada tanto pela Prova de Consciência Fonológica por produção Oral (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SILVEIRA, 1998) quanto pela Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figuras (CAPOVILLA; SEABRA, 2012); e a atenção seletiva foi avaliada pelas Tarefas de busca visual de figuras (NATALE, et al., 2008) – no início da alfabetização no 1º ano e um ano após, foram reavaliadas as variáveis leitura, escrita e consciência sintática no 2º ano da alfabetização.

Os dados das 22 crianças, apresentados na Tabela 2, foram coletados no primeiro momento, 1º ano, no início da alfabetização, e foram tratados estatisticamente com as ferramentas Coeficiente de Correlação de Pearson para se obter o grau de correlação entre as variáveis.

Tabela 2 – Correlações observadas entre consciência sintática e demais variáveis avaliadas no 1º momento de coleta de dados

Variáveis	Correlação de Pearson	Sig
Desempenho em Escrita (TDE)	0,108	0,633
Desempenho em Leitura (TDE)	0,320	0,146
Desempenho em Leitura e Escrita (TDE)	0,307	0,165
Memória de Trabalho Visuoespacial	0,087	0,700
Memória de Trabalho Fonológico	0,140	0,535
Desempenho em Leitura (PROLEC)	0,352	0,108
Consciência Fonológica por produção oral	0,378	0,083
Consciência Fonológica por escolha de figuras	0,239	0,284
Atenção seletiva (tempo)	-0,520	0,013

Fonte: Produzida pelos próprios pesquisadores.

De acordo com a Tabela 2, acima, os resultados da correlação transversal no T1, de todas as variáveis avaliadas (leitura, escrita, consciência fonológica, memória de trabalho e atenção seletiva), e somente a atenção seletiva, avaliada por quantidade de tempo em segundos, apresentou uma correlação negativa com a consciência sintática, isto significa que quanto maior o tempo gasto no desempenho da atividade atencional, menor o desempenho em consciência sintática e vice-versa e, também, foi a única correlação significativa ao nível de 5%, apresentando uma correlação moderada. As demais variáveis mostraram que houve correlação positiva com a consciência sintática, ou seja, quanto maior o desempenho nas variáveis leitura, escrita, consciência fonológica, memória de trabalho, maior o desempenho em consciência sintática, todavia, os resultados não foram significativos ao nível de 5%.

4.1.2 Discussão do objetivo específico 1

De acordo com Jean Emile Gombert (1992), a consciência sintática consiste na capacidade para refletir sobre os aspectos sintáticos da língua e para controlar deliberadamente a aplicação dessa habilidade. Segundo o autor, as primeiras evidências empíricas do estudo da consciência sintática foram sobre as correções espontâneas da fala, pois, segundo Gombert (1992), a partir dos dois anos a criança já manifesta certa sensibilidade à gramaticalidade de frases orais, habilidade esta que aparece sob diferentes formas nos anos pré-escolares.

Ao verificarmos a correlação transversal entre as variáveis deste estudo entre a consciência sintática e outras variáveis do âmbito linguístico e cognitivo – leitura, escrita, consciência fonológica, memória de trabalho e atenção seletiva – alcançamos correlação moderada e significativa somente em atenção seletiva. O resultado concorda com a compreensão explanada por Varanda (2011), de que há uma relação entre a consciência sintática e processos de monitoramento de tarefas cognitivas, como engajamento de comportamentos ligados às funções executivas, como controle atencional, planejamento, solução de problemas, flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, automonitoramento, autorregulação e demais funções relacionadas, apesar de não observarmos na correlação transversal, a correlação significativa da consciência sintática com a memória de trabalho.

4.1.3 Avaliação da hipótese relativa ao objetivo específico 1

Consta como redação da hipótese do primeiro objetivo deste estudo o seguinte: esperamos encontrar na análise transversal estreita relação entre consciência sintática e as demais variáveis deste estudo em ambos os momentos de coleta de dados, inclusive e especialmente com a variável consciência fonológica, cuja relação com desempenho em aprendizado da leitura e da escrita está amplamente documentada.

A partir da análise dos dados deste estudo é possível afirmar que a hipótese foi apenas parcialmente confirmada, pois observamos tanto correlações moderadas quanto fracas na análise transversal empreendida. Não observamos correlações fortes entre as variáveis de nossa pesquisa, segundo os parâmetros definidos para este estudo (DANCEY; REIDY, 2006)¹⁰. E ainda, a única correlação significativa foi entre a consciência sintática e atenção

¹⁰ Para a interpretação do coeficiente, assumiremos a proposta de Dancey e Reidy (2006) para a Psicologia, a saber, a) 0 a 0,1 ou -0,1: correlação ínfima; b) até 0,3 ou -0,3: correlação fraca; c) até 0,6 ou -0,6: correlação moderada; d) acima disso: correlação forte. O estudo da correlação é de especial

seletiva.

4.2 OBJETIVO 2

Apresentamos, agora, nosso objetivo específico 2: correlacionar longitudinalmente as variáveis deste estudo – consciência sintática, consciência fonológica, atenção seletiva, memória de trabalho – para o entendimento do potencial da consciência sintática na predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita.

4.2.1 Resultados do objetivo específico 2

Na análise do objetivo específico 2, avaliamos a correlação longitudinal entre as variáveis – no primeiro momento: leitura, escrita, consciência sintática, consciência fonológica, atenção seletiva e memória de trabalho; no segundo momento: repetimos as mesmas avaliações de leitura, escrita e consciência sintática – para o entendimento do potencial da consciência sintática na predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Abaixo, na Tabela 3, constam as correlações da consciência sintática com o desempenho em leitura e escrita, tanto no TDE quanto no PROLEC, no segundo momento de coleta dos dados (meados do 2º ano da alfabetização).

Tabela 3 – Correlações observadas entre consciência sintática e demais variáveis avaliadas no 2º momento de coleta de dados

	Correlação	Sig.
Desempenho em Escrita (TDE)	0,378	0,083
Desempenho em Leitura (TDE)	0,359	0,101
Desempenho em Leitura e Escrita (TDE)	0,382	0,079
Desempenho em Leitura (PROLEC)	0,209	0,352

Fonte: Produzida pelos próprios pesquisadores.

Ao analisarmos a Tabela 3, na correlação entre consciência sintática e as variáveis analisadas no 2º ano, é possível verificar que as variáveis do TDE – escrita, leitura e total de leitura e escrita – apresentaram correlações moderadas e demonstraram um aumento da correlação do 1º ano (apresentada na tabela 2) para o 2º ano. Por outro lado, houve um decréscimo na correlação entre consciência sintática e leitura pelo PROLEC do 1º ano (tabela 2) para o 2º ano ($r = 0,209$), sendo que no 1º ano a correlação era moderada ($r = 0,352$) e no 2º

interesse quando se quer determinar quanto da variabilidade de uma variável, no caso, a variável critério, pode ser predita pela variabilidade de outra variável, a preditora. Ainda, só é considerada válida a correlação quando o valor de p é $< 0,05$.

ano a correlação foi fraca. Entretanto, podemos verificar que o valor de p , da significância foram superior ao nível de 5%, demonstrando que os resultados não significativos nesta amostra.

Tabela 4 – Correlações entre as variáveis avaliadas nos dois momentos de coleta de dados

	<i>EscritaTDE</i>	<i>LeituraTDE</i>	<i>TotalTDE</i>	<i>Leitura PROLEC</i>
Total de consciência sintática	0,378 ($p=0,083$)	0,359 ($p=0,101$)	0,382 ($p=0,079$)	0,209 ($p=0,352$)
Consciência fonológica (oral)	0,781 ($p=0,000$)	0,683 ($p=0,000$)	0,773 ($p=0,000$)	0,775 ($p=0,000$)
Consciência fonológica (figuras)	0,407 ($p=0,060$)	0,337 ($p=0,125$)	0,398 ($p=0,000$)	0,455 ($p=0,033$)
Memória de trabalho visuoespac.	0,097 ($p=0,667$)	0,158 ($p=0,482$)	0,116 ($p=0,607$)	0,130 ($p=0,563$)
Memória de trabalho fonológica	0,329 ($p=0,135$)	0,320 ($p=0,147$)	0,334 ($p=0,128$)	0,536 ($p=0,010$)
Atenção seletiva (tempo)	-0,221 ($p=0,324$)	-0,052 ($p=0,818$)	-0,180 ($p=0,042$)	-0,283 ($p=0,203$)

Fonte: Produzida pelos próprios pesquisadores.

Sob uma perspectiva mais ampla, analisando o potencial preditivo de todas as variáveis em relação à leitura e escrita, verificamos, na Tabela 4, que: a) os resultados em consciência sintática na primeira coleta de dados correlacionam-se positiva e moderadamente com o desempenho em escrita-TDE ($r=0,378$; $p=0,083$), leitura-TDE ($r=0,359$; $p=0,101$), leitura-escrita-TDE ($r=0,382$; $p=0,079$), todavia, não foram significativos; b) a consciência sintática se correlacionou de forma fraca e positiva com a leitura-PROLEC ($r=0,209$), mas não foi significativo ($p=0,352$) ao nível de 5%; c) a consciência fonológica por produção oral foi a variável mais preditora de aprendizado ulterior em leitura e escrita, tanto no TDE quanto no PROLEC, apresentando correlações fortes (escrita $r=0,781$; leitura $r=0,683$; leitura-escrita $r=0,773$; leituraPROLEC $r=0,775$) e todas plenamente significativas ($p=0,000$); d) a consciência fonológica por escolha de figuras apresentou correlações moderadas com todas as

variáveis, sendo a maior em leitura pelo PROLEC ($r=0,455$; $p=0,033$) e posteriormente a leitura-escrita pelo TDE ($r= 0,398$; $p=0,00$), todas significativas, exceto a correlação individual entre leitura TDE e escritaTDE; e) entre as memórias de trabalho, a memória visuoespacial apresentou correlações de ínfima a fraca, não significativa; já a memória de trabalho fonológica apresentou de correlações moderadas à forte, podemos ver pelas correlações com o total de TDE ($r=0,334$; $p=0,128$), leituraTDE ($r=0,320$), escritaTDE ($r=0,329$), contudo, somente a leitura pelo PROLEC ($0,536$; $p= 0,010$) apresentou-se significativa; f) sobre a relação da atenção seletiva com leitura e escrita as correlações foram negativas, de ínfima à fraca e só foi significativa a correlação com o total de leitura e escrita do TDE ($-0,180$; $p= 0,042$).

Dessa forma, as variáveis que demonstraram ter potencial preditivo no aprendizado inicial da leitura e escrita, com significância em pelo menos um subteste, foram em ordem decrescente, consciência fonológica oral, consciência fonológica por figuras, memória de trabalho fonológica, atenção seletiva. Os resultados eliminaram a memória de trabalho visuoespacial e a consciência sintática como possíveis preditoras da aquisição e aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Verificamos então, que analisando a consciência sintática através do desempenho total na Prova de Consciência Sintática não mostrou correlação significativa. Portanto, como a consciência sintática é a variável-chave deste estudo, selecionamos os resultados individuais dos subtestes da Prova de Consciência Sintática – julgamento gramatical, correção gramatical 1, correção gramatical 2 e categorização de palavras – e analisamos o potencial preditor de cada variável com os subtestes de leitura e escrita do TDE e PROLEC. Relembrando a função de cada tarefa, temos: 1) Julgamento gramatical: a criança deve julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo metade gramaticais e metade agramaticais. Dentre as agramaticais, há frases com anomalias morfológicas e com inversões de ordem; 2) Correção Gramatical: corrigir frases gramaticalmente incorretas, sendo metade com anomalias morfológicas e metade com inversões de ordem; 3) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas: diante de frases com incorreções tanto semânticas quanto gramaticais, corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico; 4) Categorização de Palavras: a criança deve categorizar palavras, dizendo se uma determinada palavra é substantivo, verbo ou adjetivo.

Tabela 5 – Correlação dos subtestes de consciência sintática com leitura e escrita

	LEITURA_TDE	ESCRITA_TDE	TotalTDE	TotalPROLEC
Subteste JG	0,193 ($p=0,389$)	0,127 ($p=0,573$)	0,148 ($p=0,511$)	0,015 ($p=0,948$)
Subteste CG 1	0,423 ($p=0,050$)	0,503 ($p=0,017$)	0,493 ($p=0,020$)	0,509 ($p=0,016$)

Subteste CG 2	0,547 (p=0,008)	0,643 (p=0,005)	0,635 (p= 0,002)	0,514 (p=0,014)
Subteste CP	0,030 (p=0,896)	-0,102 (p=0,653)	-0,068(p=0,763)	-0,073(p=0,752)
TOTAL PCS	0,359 (p=0,101)	0,378 (p=0,083)	0,382 (p=0,079)	0,209 (p=0,352)

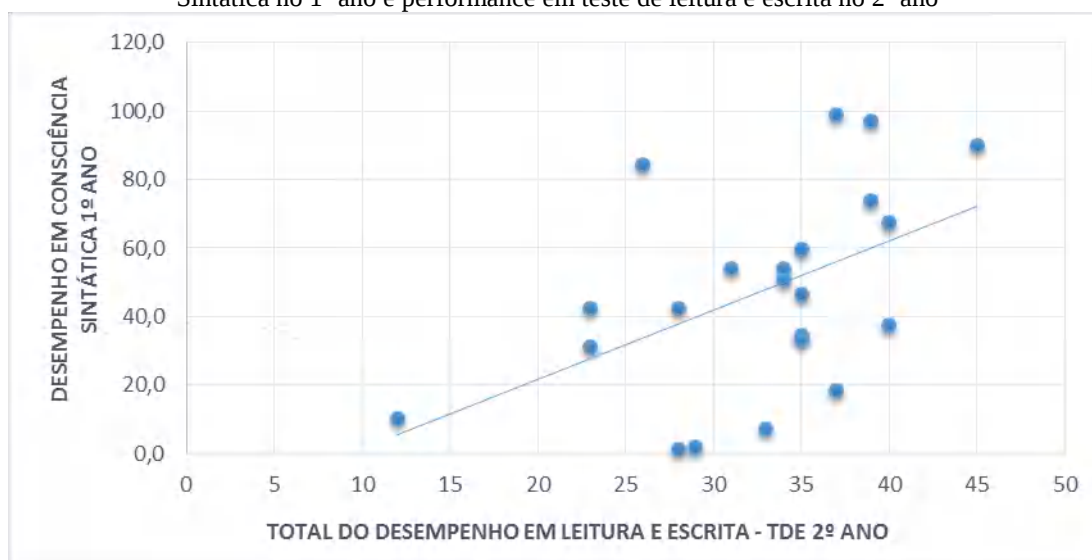
Fonte: Produzida pelos próprios pesquisadores.

Legenda: JG= julgamento gramatical; CG= correção gramatical; CP = categorização de palavras; PCS=prova de consciência sintática

Verificamos, na Tabela 5, a maior correlação com todas as variáveis de leitura e escrita foi encontrada com o subteste de correção gramatical 2 (leitura $r=0,547$, $p=0,008$; escrita $r=0,643$, $p=0,005$; totalTDE $r=0,635$, $p=0,002$; totalPROLEC $r=0,514$, $p=0,014$) e, na sequência, a correção gramatical 1 (leitura $r=0,423$, $p=0,050$; escrita $r=0,503$, $p=0,017$; totalTDE $r=0,493$, $p=0,020$; totalPROLEC $r=0,509$, $p=0,016$). Esses foram os únicos subtestes significativos de toda a Prova de Consciência Sintática. Por outro lado, tanto o subteste julgamento gramatical quanto categorização de palavras não foram significativas ao nível de 5%.

Apresentamos, também, no Gráfico 1, através do gráfico de dispersão a correlação total da consciência sintática com leitura e escrita e, como verificado nos resultados numéricos, não temos correlações significativas, e por isso vemos a dispersão presente entre os pontos.

Gráfico 1 – Gráfico de dispersão dos resultados levando em conta o desempenho em teste de Consciência Sintática no 1º ano e performance em teste de leitura e escrita no 2º ano



Fonte: Produzido pelos próprios pesquisadores.

É possível identificar, no gráfico acima, o grau de dispersão dos resultados do teste de consciência sintática e verificar seu impacto e predição em desempenho posterior em leitura e escrita. Por meio de localização dos pontos no gráfico, os quais representam os sujeitos deste

estudo, observamos que há uma tendência de dispersão, ou seja, à medida que aumenta o desempenho em consciência sintática, também há a tendência de aumentar o desempenho ulterior em leitura e escrita. Por isso, a correlação foi considerada positiva, porque conforme aumenta uma variável a outra igualmente aumenta, mas no aspecto correlacionou não apresentou-se de forma significativa. Sujeitos muito distantes da reta de tendência podem sugerir, entre outros aspectos: a) a existência de mais variáveis igualmente com poder de determinância; b) instrumentos aplicados de forma não padronizada; c) sujeito em condições alteradas no momento da aplicação dos testes.

Além desses resultados apresentados, apresentamos, no Quadro 3, adiante, o resultado do julgamento das etapas de escrita realizado pela banca de juízes deste estudo, formada por estudantes do 7º semestre do curso de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para analisar os resultados de todas as crianças nos subtestes de escrita do TDE e agrupá-los nas etapas de escrita pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética, conforme definido por Ferreiro e Teberosky (1985).

Quadro 3 – Julgamento das amostras de escrita segundo etapas de escrita nos momentos de coleta de dados

	1º momento	2º momento
1	silábico-alfabético	alfabético
2	pré-silábico	silábico-alfabético
3	pré-silábico	silábico-alfabético
4	pré-silábico	silábico
5	pré-silábico	silábico
6	pré-silábico	silábico-alfabético
7	pré-silábico	silábico-alfabético
8	pré-silábico	alfabético
9	pré-silábico	pré-silábico
10	pré-silábico	silábico-alfabético
11	pré-silábico	silábico-alfabético
12	pré-silábico	silábico-alfabético
13	silábico-alfabético	alfabético
14	pré-silábico	silábico-alfabético
15	pré-silábico	pré-silábico
16	pré-silábico	pré-silábico
17	pré-silábico	silábico
18	pré-silábico	silábico-alfabético
19	pré-silábico	alfabético
20	pré-silábico	silábico-alfabético
21	silábico-alfabético	alfabético
22	Silábico	silábico-alfabético

Fonte: Produzido pelos próprios pesquisadores.

No quadro apresentado, podemos verificar que a maioria (aproximadamente 82%) das crianças foram classificadas na etapa pré-silábica no 1º ano, somente uma se encontrava na etapa silábica e 3 na etapa silábico-alfabética. Das 22 crianças, 19 evoluíram para uma ou duas etapas seguintes, e 3 se mantiveram na etapa pré-silábica na segunda coleta. Como é possível ver, normalmente, as amostras de escrita dos sujeitos no 2º ano não tiveram a mesma classificação do 1º ano. No segundo ano, observamos 19 alterações nas etapas de escrita: 3 na silábica, 11 na silábica-alfabética e 5 na alfabética.

Assim, na Tabela 6, que se segue, distribuímos as informações, reunindo os 22 sujeitos deste estudo em três grupos: o Grupo 1 (G1) foi constituído dos 8 sujeitos com menor desempenho em Consciência Sintática no início da alfabetização; o Grupo 2 foi constituído dos 8 sujeitos com maior desempenho em Consciência Sintática no início da alfabetização. Os 6 sujeitos restantes, o grupo intermediário, foram eliminados para fins de constituição dessa tabela.

Tabela 6 – Comparativo da performance entre os grupos com maior e melhor nível de consciência sintática

	Consciência Sintática na primeira coleta	Desempenho em leitura e escrita na segunda coleta	Classificação da etapa de escrita na 1ª coleta	Classificação da etapa de escrita na 2ª coleta
GRUPO 1	12	10	pré-silábico	pré-silábico
	23	42,5	pré-silábico	silábico-alfab.
	23	31	pré-silábico	silábico-alfab.
	26	84,5	pré-silábico	silábico-alfab.
	28	42,5	pré-silábico	silábico-alfab.
	28	1	pré-silábico	pré-silábico
	29	1,8	pré-silábico	silábico
	31	54	pré-silábico	silábico-alfab.
Média	25	33,41		
GRUPO 2	35	33,5	silábico-alfabético	alfabético
	37	18,5	pré-silábico	silábico-alfab.
	37	99	pré-silábico	silábico-alfab.
	39	97	silábico-alfabético	alfabético
	39	74	silábico	silábico-alfab.
	40	37,5	pré-silábico	silábico
	40	67,5	silábico	silábico-alfab.
	45	90	pré-silábico	silábico-alfab.
Média	39	64,6		

Fonte: Produzida pelos próprios pesquisadores.

Dessa forma, a Tabela 6 apresenta resultados sobre a relação do desempenho em

consciência sintática com o desempenho em testes de leitura e escrita e revela, ainda, o resultado do julgamento da etapa de escrita de cada um dos sujeitos nos dois momentos de coleta de dados.

As crianças foram separadas em grupos, portanto, tendo como critério o resultado do teste em consciência sintática no primeiro momento de coleta de dados. Os resultados observados revelam que as crianças do grupo 1 (doravante G1), com menor desempenho em consciência sintática ($M = 25$), apresentaram menor desempenho ulterior nos testes de leitura e escrita ($M = 33,41$), quando comparadas com o grupo 2 (doravante G2). Os sujeitos do G2, por sua vez, que obtiveram melhor desempenho em consciência sintática ($M = 39$) na primeira coleta de dados, igualmente apresentaram melhor desempenho em leitura e escrita no segundo momento de coleta de dados ($M = 64,62$), quando comparados com o G1.

Ao analisarmos as etapas de escrita dos 2 grupos na Tabela 6, podemos observar que, no G1, todas as crianças com baixo desempenho em consciência sintática foram classificadas pela banca de juízes na etapa pré-silábica, mostrando, consonantemente, uma estreita relação com os resultados nos testes de leitura e escrita. O avanço das etapas de escrita dessas crianças, na 2ª coleta, foi de pequeno impacto, considerando que duas crianças foram novamente classificadas na etapa pré-silábica no segundo momento, cinco crianças avançaram para o nível silábico-alfabético, somente uma avançou para a etapa silábica e nenhuma das crianças alcançou o nível alfabético.

Diferentemente, o G2, com melhores resultados em consciência sintática no primeiro momento, foi mais bem classificado nas etapas de escrita, tanto no primeiro quanto no segundo momento. Somente três crianças foram classificadas no nível pré-silábico, no primeiro momento de coleta, uma vez que elas avançaram para etapas diferentes, uma avançou para a etapa silábica e as outras duas para etapa silábico-alfabética. Duas crianças que estavam na etapa silábica na primeira coleta avançaram para a etapa silábico-alfabética, e as duas que se encontravam na etapa silábico-alfabética avançaram para a etapa alfabética. Esses resultados das etapas de escrita foram condizentes com o defendido e esperado por Ferreiro e Teberosky (1999).

No Quadro 4, a seguir, no intuito de empreendermos uma análise qualitativa das amostras de escrita, transcrevemos dados de escrita de dois sujeitos, um do grupo com desempenho abaixo e outro com desempenho acima da média, no teste de consciência sintática. Registramos na tabela, além das amostras de escrita, o julgamento das amostras pela banca de juízes. O primeiro sujeito (S15) apresentou um baixo desempenho em consciência sintática, com 28 pontos na primeira coleta, e somente 1 ponto em leitura e escrita no ano

posterior. O 2º sujeito (S12) obteve uma pontuação bem significativa no desempenho em consciência sintática com 45 pontos na 1ª coleta, e em leitura e escrita no 2º ano apresentou os 90 pontos. Ainda, os dois sujeitos se encontravam na etapa pré-silábica no 1º ano, mas somente o sujeito S12 foi classificado como silábico-alfabético no 2º ano, ou seja, avançou duas etapas de escrita. O sujeito S15, diferentemente, manteve-se na etapa pré-silábica.

Quadro 4 – Transcrição da escrita de dois sujeitos no TDE

Palavras do teste de escrita – TDE	SUJEITO 15		SUJEITO 12	
	1ª coleta	2ª coleta	1ª coleta	2ª coleta
VER	H	H	V	V
APENAS	A	AIS	A	APINAS
TOCA	N	BMO	TOK	TOCA
MAIS	5	AIMGC	NHAI	MAIS
FAVOR	E	AOM	CA	FAVO
RÁPIDA	F	NO	PTA	RAPIDA
MARTELADA	O	MCA	NA	MATELADA
QUEBRAMENTO	H	ACM	M	QUEBRAMETO
Classificação	pré-silábico	pré-silábico	pré-silábico	silábico-alfabético

Fonte: Produzida pelos próprios pesquisadores.

A nossa conjectura para explicar esse fenômeno de forma qualitativa refere-se ao fato do bom desempenho do sujeito S12 em consciência sintática ter sido um preditor de bom desempenho da escrita, o que permitiu avanço para etapas posteriores. Diferentemente, o sujeito S15, em função do nível de consciência sintática abaixo da média, não teve as condições linguísticas e cognitiva para adquirir e aprender e avançar nas etapas de escrita, ou seja, ficou “estagnado” na etapa de escrita pré-silábica.

Além disso, vemos no Quadro 4 avanços maiores na escrita do sujeito S12 em detrimento do sujeito S15. O sujeito S12 no primeiro momento, no subteste de escrita, registrou V (para o ditado do termo VER), A (APENAS), TOK (TOCAR), NHAI (MAIS), CA (FAVOR), PTA (RÁPIDA), NA (MARTELADA), M (QUEBRAMENTO). Embora possamos ver indício de etapa silábica em V, CA e PTA e indício de conhecimento alfabético em TOK, na análise conjunta a banca optou por classificar esse sujeito na etapa pré-silábica. No segundo momento, o sujeito S12, no ditado das mesmas palavras registrou o que segue: V (para o ditado do termo VER), APINAS (APENAS), TOCA (TOCAR), MAIS (MAIS), FAVO (FAVOR), RAPIDA (RÁPIDA), MATELADA (MARTELADA), QUEBRAMENTO (QUEBRAMENTO). Como podemos observar, apenas não houve registro escrito de alguns fonemas nos termos VER, TOCAR, FAVOR e MARTELADA. O que motivou as escolhas do

sujeito por não registrar o /r/ em final de sílabas de alguns vocábulos, provavelmente foi o fato de esse fonema ser aspirado na variante linguística do Sudoeste baiano. Ademais, embora o julgamento final tenha sido pela etapa silábico-alfabética, o julgamento dessa amostra de escrita foi controverso na banca de juízes, pois alguns membros classificaram como alfabética. Podemos conjecturar, portanto, que a evolução importante das amostras de escrita na comparação dos dois momentos de coleta pode ter sido favorecida, entre outros aspectos, pelo bom desempenho em consciência sintática.

Diferentemente, não é possível observar mudanças importantes no sujeito S15. Houve apenas o registro com maior número de caracteres, todavia, não é possível associarmos a quantidade de caracteres com o número de sílabas, nem é possível observar indício de conhecimento alfabético. Essa análise qualitativa confirma, a nosso ver, os resultados do tratamento quantitativo dos dados empreendido acima.

4.2.2 Discussão do objetivo específico 2

A leitura e a escrita, elementos culturais, são atividades cognitivas complexas e típicas de nossa espécie, e sua aquisição e seu aprendizado se constituem uma construção gradativa que envolve, dentre outros aspectos, decodificação e compreensão. A aprendizagem da leitura e escrita, segundo Dehaene (2012), pressupõe a execução de uma série de operações mentais que vão além da decodificação ou da codificação e utilizam estratégias tanto cognitivas quanto metalinguísticas, como atenção, memória de trabalho, consciência fonológica, consciência sintática, além de outras habilidades.

Conforme os nossos resultados, todas as variáveis avaliadas no primeiro momento – consciência sintática, consciência fonológica, atenção seletiva, memória de trabalho – apenas a consciência fonológica, atenção seletiva e memória de trabalho fonológica apresentaram correlações significativas.

A consciência sintática mostrou-se correlacionada de forma moderada e significativa com a leitura e escrita, quando analisados os subtestes categorias correção gramatical 1 e 2 da Prova da Consciência Sintática, mas não significativa analisando o total do desempenho na Prova de Consciência Sintática. Essa diferença pode ser analisada sob a perspectiva dos subtestes Julgamento Gramatical e Categorização das palavras não avaliarem o desempenho da consciência sintática de forma adequada.

O resultado acima é indicativo do potencial de determinância das variáveis linguísticas e cognitivas ao aprendizado inicial da leitura e escrita, competências tão necessárias na vida

em sociedade. Barrera e Maluf (2003) investigaram a influência da consciência fonológica e da sintática sobre a aquisição da linguagem escrita, em alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, no início do ano escolar. Os resultados foram condizentes em partes com os deste estudo, pois as autoras observaram correlações positivas significativas entre os níveis de consciência fonológica e sintática e o desempenho final dos sujeitos em leitura e escrita, revelando que essas habilidades metalinguísticas no início da alfabetização seriam preditoras de melhores resultados na aquisição inicial da linguagem escrita. Capovilla, Capovilla e Soares (2004) também avaliaram a consciência fonológica e sintática e sua relação com leitura e escrita. Igualmente observaram um efeito significativo da série escolar sobre o escore geral na Prova de Consciência Sintática e os escores específicos de seus quatro subtestes, assim como para os escores em consciência fonológica.

A correlação moderada observada entre consciência sintática e desempenho em leitura e escrita é confirmada por vários estudos (BUBLITZ, 2010; CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004; SANTOS, 2014). Capovilla e Capovilla (2006) declaram que a consciência sintática é considerada necessária para a aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita, principalmente quando há alguma dificuldade na decodificação da palavra, seja por irregularidades grafofonêmicas ou dificuldades do próprio sujeito no processo da decodificação, pois o leitor poderá recorrer às pistas sintáticas do texto para conseguir apreender seu significado, quando a sua decodificação é impossibilitada. Além disso, há muitos estudos que relacionam principalmente a compreensão leitora com a consciência sintática, porque a consciência sintática permitiria o reconhecimento de palavras e a reflexão e/ou manipulação de aspectos sintáticos permite a compreensão do significado do texto (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006; GOMBERT, 2003; SOARES, 2016).

Ainda, podemos ver nos resultados que a consciência fonológica por produção oral foi a variável mais preditora de aprendizado ulterior em leitura e escrita, tanto no TDE quanto no PROLEC, apresentando correlações fortes (escrita $r=0,781$; leitura $r=0,683$; leitura-escrita $r=0,773$; leituraPROLEC $r=0,775$) e todas plenamente significativas ($p=0,000$). Já a consciência fonológica por escolha de figuras apresentou correlações moderadas com todas as variáveis, mas foram significativas em leitura pelo PROLEC ($r=0,455$; $p=0,033$) e em leitura-escrita pelo TDE ($r=0,398$; $p=0,000$), mas não foram significativas. Verificamos que a consciência fonológica avaliada por produção oral foi mais fortemente correlacionada com o aprendizado da leitura e escrita, e uma possível fator pode se referir ao componente fonológico ser mais auditivo do que visual.

A contribuição da consciência fonológica neste estudo é consonante com os resultados

de Justi e Roazzi (2012), os quais avaliaram a contribuição individual das variáveis processamento fonológico (memória de trabalho fonológica e consciência fonológica) no aprendizado da leitura e a escrita em crianças do 4º ano e observaram correlação importante entre essas variáveis

Sobre a memória de trabalho, verificamos neste estudo, que a memória de trabalho fonológica foi correlacionada de forma moderada com o aprendizado da leitura e escrita em pelo menos um dos testes avaliados. Por outro lado, a memória de trabalho visuoespacial mostrou resultados fracos e não significativos. A partir desse resultado, podemos comparar o estudo de Capovilla, Capovilla e Suiter (2004), com resultados semelhantes em relação ao desempenho em consciência fonológica e memória de trabalho fonológica e visuoespacial sobre a leitura e escrita. Os autores avaliaram 90 crianças da pré-escola (idade média de 6 anos e 5 meses) até a 1ª série (idade média de 7 anos e 2 meses). Os resultados, comparando as habilidades de “bons e maus leitores”, constam que os bons leitores foram significativamente superiores em escrita, consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e memória de trabalho visual/visuoespacial do que os “maus leitores”. Os resultados sugeriram relação forte entre processamento fonológico (consciência fonológica e memória de trabalho fonológica) e leitura. Tais resultados também são, com poucas diferenças no uso de instrumento ou no perfil de sujeitos, concordantes com o nosso estudo e, da mesma forma com estudos de de Nicolau e Navas (2015), de Dias e Seabra (2012), Cadime et al. (2009), Puliesi e Maluf (2011) e de Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004).

Nossos resultados também são indicativos de que as variáveis atenção seletiva e memória de trabalho fonológica também são potenciais preditores. Urquijo (2010), ao analisar as relações do funcionamento cognitivo e o domínio das habilidades metalinguísticas no 1º ano do Ensino Fundamental, também observou que tanto os processos cognitivos como as habilidades metalinguísticas associam-se de forma significativa ao desempenho em leitura. Piper (2014) e Cain (2007), por sua vez, destacam o papel da memória de trabalho e da atenção como preditores de destaque para uma aprendizagem adequada de leitura e escrita.

Os resultados sobre consciência sintática, variável em destaque neste estudo, correlacionaram-se positiva, moderada e significativamente nos subtestes de Correção Gramatical 1 e Correção Gramatical 2, demonstrando que a consciência sintática, avaliada nesses subtestes são importantes no aprendizado ulterior da leitura e escrita. Esse resultado foi consonante com os resultados documentados no estudo de Gaiolas e Martins (2017), Carmo (2011b), Rego (1993) e Capovilla, Capovilla e Soares (2004). Consonantemente, Tunmer, Nesdale e Wright (1987) igualmente observaram relação moderada entre essas variáveis. No

estudo, os autores analisaram as mesmas variáveis em crianças mais novas e com leitura e escrita proficientes e crianças mais velhas e não proficientes. Os resultados levaram os autores a sugerirem que atraso no desenvolvimento da consciência sintática pode retardar o desenvolvimento da capacidade de leitura, ou seja, resultados abaixo do esperado em consciência sintática podem estar relacionados com dificuldades na aprendizagem da leitura e o desempenho acima da média em consciência sintática pode oportunizar o aumento da sua capacidade de identificação e produção de palavras escritas.

Como dissemos anteriormente, os estudos documentados acerca da consciência sintática são relativamente controversos, ora apresenta-se correlaciona num estudo e ora apresenta-se sem correlação com leitura e escrita. Rego (1995) investigou a influência da consciência sintática em 50 crianças brasileiras ensinadas a ler através de um método tradicional com ênfase exclusiva no ensino de padrões silábicos. Os resultados não mostraram conexão importante entre consciência sintática e progresso inicial em decodificação, mas as habilidades sintático-semânticas das crianças foram boas preditoras do desempenho em tarefas de compreensão leitora e nas tarefas que exigiam o conhecimento sintático. A respeito desses resultados, dois aspectos merecem destaque: a) a influência, não avaliada no nosso estudo, do método de apresentação do sistema de escrita. Por hipótese, a consciência sintática é mais importante em métodos de base construtivista, que enfatiza a competência do estudante de abstrair as regularidades da leitura e da escrita. Métodos de base fônica, que apresentam explicitamente as correspondências entre fonemas e grafemas, talvez, a consciência sintática não seja fator determinante ao aprendizado; b) a diferença entre a habilidade sintática e a habilidade sintático-semântica, revelada por Rego (1995), pode ser um dos motivos das dificuldades de validade do instrumento comentado por Correa (2004) e apresentado na terceira seção do capítulo 1 dessa dissertação.

Soares (2016), por sua vez, reforça a importância da consciência sintática como preditora da leitura e escrita e declara que esta habilidade linguística favorece as habilidades de decodificação e o desempenho na compreensão. Godoy e Senna (2011) confirmam essa afirmação, informando que os leitores mais competentes demonstram maior eficiência de leitura no nível sintático e ainda evidenciam a importância de maiores recursos da memória de trabalho para favorecer o uso da consciência sintática, para manter ativadas, no caso de frases ambíguas, as duas interpretações sintáticas, até receberem algum indício de incorreção gramatical na frase, por exemplo. Esses autores consideram que os leitores menos proficientes na leitura, provavelmente devido aos déficits da memória de trabalho, selecionariam imediatamente as possibilidades sintáticas e semânticas mais comuns.

4.2.3 Avaliação da hipótese do objetivo específico 2

Portanto, consta como redação da hipótese do primeiro objetivo deste estudo a seguinte: crianças com níveis mais elevados de consciência sintática apresentam melhor desempenho ulterior em aquisição e aprendizagem inicial da leitura e escrita quando comparados com crianças com baixos escores em consciência sintática.

A nossa hipótese foi confirmada de forma moderada, tanto pela análise quantitativa quanto qualitativa, pois demonstramos que os sujeitos que apresentaram um bom índice de desempenho em consciência sintática também revelaram bom desempenho em leitura e escrita e vice-versa, na análise qualitativa e nos subtestes Correção Gramatical 1 e 2, na análise quantitativa.

4.3 DISCUSSÃO GERAL

Por meio deste estudo, buscamos avaliar a consciência sintática e suas relações com outras variáveis linguístico-cognitivas no âmbito das discussões sobre a predição de aquisição e aprendizado inicial da leitura e da escrita. Para isso, propomo-nos a (1) correlacionar transversalmente as variáveis deste estudo em ambos os momentos de coleta de dados (T1 e T2); e (2) correlacionar longitudinalmente as variáveis deste estudo para o entendimento do potencial da consciência sintática na predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita.

A hipótese de trabalho para o primeiro objetivo era de que haveria, na análise transversal, estreita relação entre consciência sintática e as demais variáveis deste estudo em ambos os momentos de coleta de dados, inclusive e especialmente com a variável consciência fonológica, cuja relação com desempenho em aquisição e aprendizado da leitura e da escrita está amplamente documentada. Os resultados da correlação transversal, na 1ª coleta, entre a variável consciência sintática com outras variáveis do âmbito linguístico e cognitivo (leitura, escrita, consciência fonológica, memória de trabalho e atenção seletiva) mostraram que houve correlação positiva com quase todas as variáveis, ou seja, quanto maior o desempenho nas variáveis maior o desempenho em consciência sintática. Por outro lado, uma variável apresentou correlação negativa, a atenção seletiva, avaliada por quantidade de tempo em segundos, isto significa que quanto maior o tempo gasto no desempenho da atividade atencional, menor o desempenho em consciência sintática e vice-versa. Todavia, justamente a correlação negativa, foi a única significativa e apresentou-se de forma moderada na análise

transversal.

A hipótese relativa ao objetivo específico 2 era que os sujeitos com níveis mais elevados de consciência sintática apresentassem melhor desempenho ulterior em aquisição e aprendizagem inicial da leitura e escrita, quando comparados com sujeitos com baixos escores em consciência sintática.

Como vimos, a consciência fonológica tem maior potencial preditor se comparado com a consciência sintática. Uma possível explicação para isso é o fato de que nosso sistema de escrita representa a fala no nível linguístico fonético-fonológico, logo, a consciência fonológica, ou seja, a consciência de organização fonêmica, silábica e intrassilábica da língua representa competências estreitamente relacionadas com a aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita.

Esses resultados confirmaram os estudos de Gombert (2003) acerca da colaboração de aspectos do âmbito cognitivo e do linguístico para o aprendizado da leitura e da escrita. Linguisticamente, como evidenciado neste estudo, a competência para processar intencionalmente certas estruturas, tanto nas suas dimensões fonológicas quanto sintáticas, colabora para a aquisição e o aprendizado ulterior da leitura e da escrita. Cognitivamente, consonante com os estudos de Piper (2014), os resultados deste estudo sugerem que a memória de trabalho, especialmente a fonológica, e a atenção seletiva igualmente predizem de forma mais sutil o aprendizado inicial de leitura e escrita, todavia, com menor potencial preditor se comparados com consciência sintática e fonológica. Cain (2007) também evidenciou que a memória de trabalho predisse performance em leitura e escrita, levando o autor a sugerir que a memória de trabalho é uma habilidade necessária nas tarefas de correção de erro e de ordem de palavras. Em outras palavras, ao ouvir a palavra ou a frase, o indivíduo irá armazenar tais informações na memória de trabalho para que ele consiga processar e identificar eventuais elementos agramaticais e promover correção, se for o caso, bem como consiga organizar palavras de forma correta.

Referente à correlação dos componentes da consciência sintática com todas as variáveis de leitura e escrita foi encontrada correlação moderada a forte somente com o subteste de correção gramatical 2 e, em sequência, correlação moderada com a tarefa de correção gramatical 1. Esse resultado pode indicar que as tarefas de correção gramatical podem oferecer maior potencial preditor do que as tarefas de julgamento gramatical e categorização das palavras. Na correção gramatical 1 a criança deve corrigir frases gramaticalmente incorretas, sendo metade com anomalias morfológicas e metade com inversões de ordem; e na correção gramatical 2, a criança deve corrigir frases com incorreções

tanto semânticas quanto gramaticais, corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico.

Sobre a relação do desempenho em consciência sintática com o desempenho de leitura e escrita, considerando a relação com as etapas de escrita no período das duas coletas, os dados apresentados revelam que os sujeitos com menor desempenho em consciência sintática na primeira coleta de dados apresentaram menor desempenho nas tarefas de leitura e escrita no segundo momento da coleta de dados. Por outro lado, o segundo grupo, com melhor desempenho em consciência sintática no primeiro momento, obteve melhor desempenho em leitura e escrita no segundo momento. Observamos, portanto, que os sujeitos com maior nível de consciência sintática galgam mais rapidamente pelas etapas de escrita, assim como propõe Ferreiro e Teberosky (1999).

Como é possível verificar na Tabela 6, na análise qualitativa, no Grupo 1 todas as amostras de escrita dos sujeitos com baixo desempenho em consciência sintática foram classificadas como pré-silábicas e o avanço desses participantes nas etapas de escrita na 2ª coleta foi de pequeno impacto. Por outro lado, os sujeitos do Grupo 2, cujos escores no teste de consciência sintática foram melhores, avançaram uma ou duas etapas, segundo critérios de Ferreiro e Teberosky (1999). Esse resultado é bastante consonante com a afirmação de Capovilla e Capovilla (2006) e Gombert (2003), para os quais a consciência sintática é considerada necessária para a aquisição e o aprendizado inicial da leitura e da escrita, sendo relevante tanto no processo de decodificação quanto para a compreensão textual.

Os nossos dados também mostram, na comparação entre os dois momentos, evolução tanto nos resultados do teste de consciência sintática quanto nos resultados dos testes de leitura e escrita. Nossa hipótese explicativa para esse fenômeno pode estar na relação de reciprocidade entre a consciência sintática e o ensino da leitura e escrita. Ou seja, bons níveis de consciência sintática colaboram para a aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita e isso, por sua vez, colabora para o aumento da consciência sintática. Esse fenômeno, já descrito em estudos que avaliam a consciência fonológica, parece apropriado também para a consciência sintática.

Gombert (2003) chama a atenção para o fato de que algumas regras sintáticas são manifestadas pelos indivíduos mais precocemente e outras regras mais tardiamente. Esse aspecto foi discutido também por Gonçalves et al. (2011). Em nosso estudo, por exemplo, observamos que o desempenho de nossos sujeitos foi mais expressivo em julgamento e correção gramatical, e menos em tarefas de categorização gramatical das palavras. Esse fato é sugestivo de que, de fato, a aquisição de certas estruturas precede outras.

É possível discorrermos acerca de nossos dados sob a perspectiva dos modelos

psicolinguísticos de processamento da leitura, o modelo Bottom-up e Top-down e o da Dupla Rota. A leitura proficiente envolve processamento dinâmico entre as direções ascendente (Bottom-up) e descendente (Top-down) e entre as vias fonológica e lexical (Dupla Rota). O leitor iniciante, diferentemente, usa predominantemente a direção ascendente e a via de conversão fonológica, processos que consomem muitos recursos cognitivos e isso, entre outros aspectos, compromete a compreensão leitora. Para Gombert (2003), o controle intencional para o nível sintático de uma língua permite o acesso ao significado da frase. Em virtude disso, podemos conjecturar que a apropriação do sistema alfabético de escrita e a compreensão leitora são favorecidas quando os indivíduos apresentam bons índices de consciência sintática no momento em que se apresentam para serem alfabetizados. Logo, indivíduos com melhores índices em consciência sintática muito mais rapidamente alcançarão o movimento dinâmico entre as vias fonológica e lexical de leitura (Modelo de Dupla Rota) e, ainda, entre as direções ascendente e descendente (Modelo Bottom-up e Top-down).

Com toda a discussão e resultados apresentados, podemos confirmar a hipótese geral deste estudo, a saber, a variável consciência sintática pode ser considerada como variável com seguro potencial moderado na predição de aquisição e aprendizado inicial de leitura e escrita. Diante disso, a questão que se coloca é: em caso de adotarmos o instrumento de avaliação da consciência sintática utilizado neste estudo, qual é o valor seguro que dê segurança para a predição de aprendizado? Neste estudo, observamos que os sujeitos que alcançaram 90 pontos no teste no primeiro momento foram classificados como alfabéticos um ano após. Todavia, para melhor respondermos a essa questão será necessário o acompanhamento desses sujeitos por mais tempo do que o observado neste estudo (apenas um ano).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão, fundamentada na Linguística, na subárea Aquisição da Linguagem, em especificidade, no estudo da aquisição e o aprendizado inicial da leitura e da escrita de crianças no Ciclo de Alfabetização, foi realizada a partir da interface com outras duas áreas: uma intralinguística (Sintaxe) e outra extralinguística (Psicologia Cognitiva). Temos, justamente, dessa interface entre Linguística e Psicologia, a Psicolinguística, como fundamentação nesta área para a pesquisa, ou seja, este estudo sustenta-se teoricamente em modelos psicolinguísticos de aquisição e aprendizado da escrita e de processamento da leitura.

Ao analisarmos o processo de aquisição e aprendizado inicial de leitura e escrita, verificamos questionamentos sobre quais variáveis linguístico-cognitivas podem se apresentar como potenciais preditores do desempenho em leitura e escrita. Constatamos uma vasta literatura que investiga o papel das consciências linguísticas (GOMBERT, 1992; POERSCH, 1999), em especial, da consciência fonológica (LAMPRECHT et al., 2012; PEREIRA, 2010; SCHERER, 2012), todavia, poucos estudos avaliam a consciência sintática e sua relação com outras variáveis do âmbito do aprendizado da leitura e escrita. A consciência sintática, a habilidade de se refletir, manipular e mostrar controle intencional sobre a sintaxe da língua (GOMBERT, 1992), com a qual alguns estudos sugerem haver relação com desempenho em leitura e escrita (BUBLITZ, 2010; CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004; SANTOS, 2014; GAIOLAS; MARTINS, 2017; CARMO, 2011b; REGO, 1993) e outros de que a relação não é tão importante (REGO, 1995; 1997; BOWEY, 2005) foi a variável escolhida para investigarmos a sua relação com a aquisição e aprendizado da leitura e escrita.

O nosso objetivo geral foi avaliar a consciência sintática e suas relações com outras variáveis linguísticas e cognitivas no âmbito das discussões sobre a predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita. Portanto, traçamos as questões de pesquisa: a) qual o papel da consciência sintática e sua relação com outras variáveis linguístico-cognitivas (consciência fonológica, atenção seletiva e memória de trabalho) no aprendizado inicial da leitura e escrita? e b) a consciência sintática pode ser indicada como uma variável preditora do aprendizado inicial da leitura e escrita? Hipotetizamos que a variável consciência sintática se apresenta estreitamente relacionada com aquisição e aprendizado inicial de leitura e escrita e pode ser considerada como variável com seguro potencial na predição de aquisição e aprendizado inicial de leitura e escrita.

Desse modo, o estudo foi realizado com 22 crianças de 6-7 anos, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, no primeiro momento de levantamento de dados, e, 1 ano após,

cursando o 2º ano, no segundo momento de levantamento. No 1º ano, foram aplicados instrumentos neuropsicológicos para avaliar o desempenho em leitura, escrita, consciência sintática, consciência fonológica, memória de trabalho fonológica, memória de trabalho visuoespacial e atenção seletiva. No 2º ano, reaplicamos os mesmos instrumentos de leitura, escrita e consciência sintática.

Dessa forma, correlacionamos transversalmente as variáveis deste estudo, ou seja, analisamos primeiramente somente no T1, em busca do entendimento da relação da consciência sintática com outras variáveis do âmbito linguístico e cognitivo: leitura, escrita, consciência fonológica, memória de trabalho e atenção seletiva. A nossa hipótese foi parcialmente alcançada, porque dentre todas as variáveis analisadas, somente a atenção seletiva teve correção moderada e significativa com a consciência sintática no primeiro momento.

Ademais, avaliamos longitudinalmente as variáveis deste estudo, análise de T1 e T2, para o entendimento do potencial da consciência sintática na predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita, ou seja, quisemos verificar quais das variáveis linguístico-cognitivas aplicadas no primeiro momento: leitura, escrita, consciência sintática, consciência fonológica, atenção seletiva e memória de trabalho, poderia predizer no segundo momento o resultado de leitura, escrita e, posteriormente, comparar com o resultado do potencial preditor da consciência sintática. Além disso, também verificamos, em especial, o valor preditivo da consciência sintática no seu valor total e também individualmente nos subtestes avaliados na Prova de Consciência Sintática: julgamento gramatical, correção gramatical 1, correção gramatical 2 e categorização de palavras.

De forma longitudinal, alcançamos resultados de a) o total do desempenho da Prova de Consciência Sintática não apresentou correlação significativa ao nível de 5%; b) a consciência fonológica por produção oral foi a variável mais preditora de aprendizado ulterior em leitura e escrita tanto no TDE, quanto no PROLEC, apresentando correlações fortes e significativas em todos; c) a consciência fonológica por escolha de figuras apresentou correlações moderadas e significativas somente com o TotalTDE e leituraPROLEC; d) a memória de trabalho fonológica apresentou de correlações moderadas à forte e significativa somente com leituraPROLEC; e) a memória visuoespacial não apresentou nenhuma correlação significativa; f) sobre a relação da atenção seletiva com leitura e escrita, as correlações foram negativas, de ínfima à fraca e só foi significativa a correlação com o total de leitura-escritaTDE. Em relação aos subtestes da Prova de Consciência Sintática, houve correlação e significância com todas as variáveis de leitura e escrita somente no subteste de Correção Gramatical 1, e, em

sequência, a Correção Gramatical 2; por outro lado, o subteste de julgamento gramatical e o subteste categorização de palavras não apresentaram correlação significativa.

Além dos dados quantitativos apresentados acima, as nossas análises dos dados qualitativos revelaram, também, que os sujeitos com menor desempenho em consciência sintática na primeira coleta de dados apresentaram menor desempenho nas tarefas de leitura e escrita no segundo momento da coleta de dados, assim como o segundo grupo, com melhor desempenho em consciência sintática no primeiro momento, obteve melhor desempenho em leitura e escrita no segundo momento.

Os resultados alcançados demonstram que, embora a consciência fonológica tenha maior potencial preditor, há um conjunto de fatores linguísticos e cognitivos que predizem o desempenho ulterior em leitura e escrita, e, ainda, mostram que a consciência sintática, apesar de não apresentar correlações fortes, revela grande significância e papel importante na predição do aprendizado inicial da leitura e escrita, e não deve ser negligenciada.

Há, portanto, uma relevância desse estudo para a sociedade e para o campo da Linguística e a ciência de forma geral, pois conhecer as variáveis que influenciam no processo de aquisição e aprendizado inicial da leitura e escrita oferecerá: a) impactos científicos, com a produção de novas pesquisas para o campo da psicolinguística, agregando conhecimento para a área e disseminando evidências científicas que ainda não foram desvendadas; b) impacto tecnológico, de forma indireta, porque colabora para o desenvolvimento de *software* educativo de identificação precoce de eventuais dificuldades de aprendizado da leitura e da escrita; c) impacto social e pedagógico, pois conhecer o perfil dos sujeitos com dificuldades de leitura e escrita poderá permitir a predição e/ou a identificação precoce de dificuldade de aprendizado e, naturalmente, a intervenção necessária e suficiente para a aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita.

Dessa forma, estimamos que este estudo irá colaborar para a melhoria do ensino e do aprendizado inicial da leitura e da escrita, competências tão importantes em nossa sociedade grafocêntrica. A partir dessa compreensão, confirmamos a necessidade de o professor propor atividades de ensino da leitura dirigidas para os elementos linguísticos do texto, não apenas no sentido de seu uso, mas no sentido de sua explicação, da justificação do seu funcionamento, favorecendo, também, o processo de aprendizado da leitura e da escrita.

É importante salientar que, indubitavelmente, o desenvolvimento desta pesquisa apresentou algumas limitações: a) pequeno número da amostra de sujeitos; b) grande parte das dificuldades apresentadas pelos alunos em fase de alfabetização deve-se ao fato desses alunos não serem falantes do dialeto falado e escrito pela escola.

Por fim, saber das limitações proporciona novas metas e objetivos para novas pesquisas. Aprofundar no conhecimento do papel da consciência sintática na aquisição e aprendizado da leitura e escrita é um imperativo e deve ser observado, ainda, seu papel, de forma longitudinal, por todo o Ciclo de Alfabetização, pois grandes frutos esse conhecimento há de trazer para nosso sistema educacional.

REFERÊNCIAS

- ABUSAMRA, V.; CARTOCETI, R.; RAITER, A.; FERRERES, A. Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 3, pp. 352-361, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Alejandro_Raiter/publication/277168552_Uma_perspectiva_cognitiva_no_estudo_da_compreensao_de_textos/links/5730962f08ae08415e6a7431.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- ALVES, D.; FREITAS, M. J.; COSTA, T. **O conhecimento da Língua**: Desenvolver a consciência fonológica. PNEP. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica? In: LAMPRECHT, R.R.; BLANCO-DUTRA, A. P. [et al.]. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, pp. 29-41.
- BADDELEY, A. The episodic buffer: A new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**, Volume 4, Edição 11, pp. 417-423, 2000.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. Vol. 16, n. 3, pp. 491-502, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300008>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- BELINCK, R.A.; AUGUSTO, M. R. A.; SCHER, A. P. Sintaxe. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística** - Domínios e Fronteiras - Vol. 1, 2001, p. 207-244.
- BRANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BRISOLARA, L. B. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, R. R. et al. (orgs.) **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, pp. 75-92.
- BOWEY, J. Grammatical sensitivity: its origins and potential contribution to early Reading skill. **Journal of Experimental Child Psychology**, 2005, 90, pp. 318-343.
- BRASIL. Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia do Brasil. **Audiometria tonal, Logaudiometria e medidas de imitância acústica**: orientações dos Conselhos de Fonoaudiologia para o laudo audiológico. Laudo Audiológico – guia de orientação do fonoaudiólogo, 2009.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Projeto Olhar Brasil: triagem de acuidade visual**: manual de orientação/Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.
- BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)** - Resultados e Metas.

2017. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=30398>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2017.

BUBLITZ, G. K. **Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no ensino fundamental**. 149f. 2010. Tese de Doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de letras - Programa de Pós-Graduação. Porto Alegre, 2010. Disponível em:
<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4078/1/000421818-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

CADIME, I.; FERNANDES, I.; BRANDÃO, S.; NÓVOA, P.; RODRIGUES, A.; FERREIRA, A. A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, pp. 4001-4015, 2009. Disponível em:
<<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c24.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, pp. 1-68, 2005. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2004%20Leitura_como_processo.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.

CAIN, K. Syntactic awareness and reading ability: is there any evidence for a special relationship? **Applied Psycholinguistics**. Volume 28, pp. 679-694, 2007.

CAPELLINI, S. A.; LANZA, S. C. Desempenho de escolares de ensino público com e sem dificuldade de aprendizagem em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. São Paulo, Brasil. Volume 1, nº. 10, pp. 23 – 47, 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso: 07 ago. 2016.

CAPELLINI, S. A.; FERREIRA T. L.; SALGADO, C. A.; CIASCA, S. M. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia**, v. 12, n. 2, pp. 114-9, 2007.

CAPELLINI S. A.; OLIVEIRA, A. M.; CUETOS, F. PROLEC: **Provas de avaliação dos processos de leitura**. (3ª ed). São Paulo (SP): Casa do Psicólogo; 2014.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Avaliando a habilidade metassintática por meio da prova de Consciência Sintática. In: CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Prova de Consciência Sintática (PCS)**: normatizada e validada: para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, 2006.

CAPOVILLA, F. C. Novas descobertas e poderosos recursos para alfabetizar bem ouvintes e surdos. In: TREVISAN, A.; MOSQUERA, J. J. M.; PEREIRA, V. W. (org.); GUARESI, R. (col.). **Alfabetização e Cognição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Prova de Consciência Sintática (PCS):** Normatizada e Validada: Para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. São Paulo: Memnon, 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização:** Método fônico (3ª ed.). São Paulo, SP: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e Escrita:** Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 4.ed. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SILVEIRA, F. B. O desenvolvimento da consciência fonológica, correlações com leitura e escrita e tabelas de standardização. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, 2(3), pp.113–160. 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Revista Psico-USF**, v. 9, n. 1, p. 39-47, Jan./Jun. 2004. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lance/artigos/capovilla_capovilla_soares_2004.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SUITER, I. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 9, n. 3, pp. 449-458, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lance/artigos/2004_capovilla_capovilla_suiter.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

CAPOVILLA, A. G. S.; GÜTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**. pp. 13-26, 2004. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lance/artigos/2004_capovilla_gutschow_capovilla.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In: MALUF, M. R.; CARDOSO MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI:** Como se Aprende a Ler e a Escrever. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 82-107.

CARMO, C de F. Comparação do perfil de consciência sintática de crianças prematuras e crianças nascidas a termo aos sete anos de idade. In: CARMO, C. de F. **Perfil de consciência sintática de crianças nascidas prematuras e nascidas a termo:** um estudo comparativo aos sete anos de idade. Belo Horizonte, 2011^a, 129f.

CARMO, C de F. Comparação do perfil de consciência sintática de crianças estudantes de escolas públicas e de escolas particulares do município de belo horizonte aos sete anos de idade. In: CARMO, C. de F. **Perfil de consciência sintática de crianças nascidas prematuras e nascidas a termo:** um estudo comparativo aos sete anos de idade. Belo Horizonte, 2011b, 129f.

CHAVES, J.; LOPES, M. Metacognição e Metalinguagem. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI,

R. (orgs.). **Estudos sobre a leitura: Psicolinguística e interfaces**. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2012, pp. 21-30.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language**. New York: Praeger, 1986, pp. 1-20.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 20 no. 1, Jan./Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722004000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 ago. 2016.

CORREA, J. Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In: MOTA, M. da. **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, pp. 56-76.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Rev. Psicopedag.** [online]. vol. 28, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862011000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 ago. 2016.

DANCEY, C.P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed; 2006.

DEHAENE, S. **Signatures of Consciousness**: a talk by Stanislas Dehaene. Edge in Paris, 2009. Entrevista concedida a Edge Foundation. Disponível em: <http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html>. Acesso em: 15 jul. 2010.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2012.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Relações entre linguagem oral e escrita na pré-escola e 1ª e 2ª série do ensino fundamental: estudo longitudinal das habilidades linguísticas preditoras do reconhecimento de palavras e da compreensão de leitura. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Orgs.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: linguagem oral**. São Paulo: Memnon, pp.176-186, 2012.

EHRI, L. C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: GOUGH, Philip B.; EHRI, L. C.; TREIMAN, Rebecca (Eds.). **Reading acquisition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992. p. 107-144.

_____. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: PERFETTI, Charles; RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel (Eds.). **Learning to spell**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. pp. 237-269.

EHRI, C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 49-81.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. 1ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. Tradução Marcos Bagno. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, T. L.; VALENTIN, C. M. T.; CIASCA, S. M. Working Memory and Reading Development. **Psychology**. Vol. 4, No. 10A, pp. 7-12, 2013. Disponível em: <https://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2013101109494782.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLÔRES, O. C. O que tem a dizer a Psicolinguística a respeito da consciência humana. In: PEREIRA, V. W.; COSTA, J. C. (Orgs.). **Linguagem e cognição**: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 60-77, 2009. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/linguagemecognicao.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FREITAS, G. C. (2004). Sobre a consciência fonológica. In R. R. LAMPRECHT. **Aquisição Fonológica do Português**: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia (pp. 177-192). Porto Alegre: Artmed.

GAIOLA, M. S.; MARTINS, M. A. Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. **Análise Psicológica** [online]. vol. 35, n. 2 pp. 117-124, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82312017000200001>. Acesso em: 13 maio 2016.

GALERA, C.; SOUZA, A. L. P. de. Memória visuoespacial e cinestésica de curto prazo em crianças de 7 a 10 anos. **Estud. Psicol. Natal**, v. 15, n. 2, pp. 137-143, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2017.

GIANGIACOMO, M. C. P. B.; NAVAS A. L. G. P. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.** vol. 13, n. 1, pp. 69-74, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151680342008000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 mar. 2017.

GOODMAN, E. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, pp. 85-101.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, pp. 11-22.

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: Influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

GODOY, S. Evidências de validade do teste de atenção por cancelamento. In A. G. Seabra & N. M. Dias (Eds.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: atenção e funções executivas (pp. 42-49). São Paulo: Memnon, 2012.

GODOY, D. M. A.; PINHEIRO, A. M. V. O que sabemos sobre a contribuição da consciencia fonêmica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In: ROAZZI, A.; SALLES, J.; JUSTI, F. R. R. (Org.). **A aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisa**. São Paulo: Vetor Editora, 2013. p.9-33.

GODOY, E.; SENNA, L. A. G. **Psicolinguística e Letramento**. Curitiba: Ibplex, 2011.

GOMBERT, J. E. **Le développement métalinguistique**. Paris: PUF, 1990.

_____. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Atividades metalingüísticas e aquisição da leitura. In: M. R. Maluf (Org.), **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, pp. 19-64.

_____. Epi/Meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 108-123.

GONÇALVES, F.; GUERREIRO, P.; FREITAS, M. J.; SOUSA, O. **O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento**. Lisboa: Ministério da Educação – PNEP, 2011.

GLEITMAN, L. R.; GLEITMAN, H.; SHILEY, E. F. The emergence of the child as a grammarian. **Cognition**. Vol 1, pp.137-164, 1972.

GUARESI, R. Influência da leitura no aprendizado da escrita: uma incursão pela inconsciência. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs.). **Estudos sobre a leitura: Psicolinguística e interfaces**. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22194>>. Acesso: 28 de março de 2016, pp. 63-75.

GUARESI, R.; OLIVEIRA, J. O ensino da leitura e da escrita no brasil: cenário, possibilidades e administração do aprendizado atípico. **Rev. Estudos Legislativos**, Porto Alegre, ano 9, n. 9, p. 83-100, 2015. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FVRc95SAx4oJ:submissoes.al.rs.ov.br/index.php/estudos_legislativos/article/download/188/pdf+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 8 maio 2016.

GUEDES, M. C. R.; GOMES, C. A. Consciência fonológica em períodos pré e pós alfabetização. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição no 41**, p. 263-281, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/cotidiano4.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O Papel das Habilidades Metalingüísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 033-045, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a03v18n3>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JUSTI, C. N. G.; ROAZZI, A. A Contribuição de Variáveis Cognitivas para a Leitura e a

Escrita no Português Brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol 25, nº 3, 605-614, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722012000300021&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 jun. 2016.

KATO, M. A. **No mundo da Escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. Editora Ática. Série Fundamentos, São Paulo, 1986.

KATO, M. A. **O aprendizado da Leitura**. 3ª Edição. Livraria Martins Fontes Editora LTDA, São Paulo, 1990.

_____.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. **Estudos em alfabetização**. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.

KANTCHACK, G. S. Letras **Vernáculas**: sintaxe da língua portuguesa – EAD – UESC, módulo 4, volume 2. Ilhéus, BA, EDITUS, 187 p., 2011.

KAPITANIUK, R. B. de S. **Psicolinguística**. Centro de Comunicação e Expressão (CCE) - Bacharelado em Letras/Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010.

KIPPER, E. Inferências e compreensão leitora. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs.) **Estudos sobre Leitura**: Psicolinguística e Interfaces. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22194>>. Acesso: 28 mar. 2016, pp 115-126.

KLEIN, A. I.; BOEFF, R. J. A linguagem e a memória operacional. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs.). **Estudos sobre a leitura**: Psicolinguística e interfaces. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22194>>. Acesso em: 28 mar. 2016, pp. 12-20.

LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHRER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MACHADO, G. Aspectos cognitivos envolvidos no processamento da leitura: contribuição das neurociências e das ciências cognitivas. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs.) **Estudos sobre Leitura**: Psicolinguística e Interfaces. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/estudosobreleitura.pdf>>. Acesso: 25 de julho de 2016, pp. 84-95.

MALUF, M. R. **Metalinguagem e Aquisição da Escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. SARGIANI, R. de A. Alfabetização e Metalinguagem: 09 condições para o ensino eficiente da linguagem escrita. In: NASCHOLD, A. C.; PEREIRA, A.; GUARESI, R.; PEREIRA, V. W. (org.). **Aprendizado da leitura e da escrita**: a ciência em interfaces. – Natal: Edufrn, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22194>>. Acesso: 18 maio 2016, pp. 233-

252.

_____. ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. Habilidades Metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**. Vol. LVI, Nº 12, pp. 6792, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.

MANGUEIRA, M. C. B. R. (no prelo) **A consciência fonológica e seu potencial preditivo de aquisição e aprendizado da leitura e da escrita**. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística). - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na Alfabetização**: Coesão e Coerência. (Coleção Ideias sobre a Linguagem). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MESQUITA, F.; CORREA, J.; MOUSINHO, R. Influência de habilidades de processamento fonológico na aprendizagem de narrativa escrita por crianças no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental. **Veredas Online** – Especial – PPG linguística/UFJF – Juiz de Fora. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281652291_Influencia_de_habilidades_de_processamento_fonologico_na_aprendizagem_de_narrativa_escrita_por_crianças_no_2_e_no_3_ano_do_Ensino_Fundamental1>. Acesso em: 10 out. 2016.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3:35-48, 2004.

MORAIS, A. G. (2006). Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

_____. Criar leitores para uma sociedade democrática. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial, p. 228, jul. dez. 2013. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI**: Como se Aprende a Ler e a Escrever. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 17-48.

_____. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOTA, M. da. **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. 119p.

_____. Consciência morfológica, aspectos cognitivos da linguagem e reconhecimento de palavras. **Interação Psicol.**, 15 (1), pp. 21-26, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/15654/16406>>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. DIAS, J.; MANSUR-LISBOA, S. F.; PAIVA, N.; SILVA, D. A.; BESSE, A. Desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização.

Psicologia: Reflexão e Crítica, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000100017>

Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. Explorando a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n1/a10v29n1.pdf>>. Acesso: 27 ago. 2016.

_____. LISBOA, R.; DIAS, J.; GONTIJO, R.; PAIVA, N.; MANSUR-LISBOA, S.; SILVA, D.; SANTOS, A. Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo teste de Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22, pp. 223-229, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200008>.

Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. MANSUR, S.; CALZAVARA, A.; ANÍBAL, L.; LIMA, S. A.; COTTA, J.; MOTA, D. O papel das habilidades metalingüísticas na alfabetização. **Revista eletrônica da Universidade Federal de Juíz de Fora: Virtú**, 4, 1-8, 2006. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo4a8.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, 14 (1), pp.159-166, 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a19v14n1.pdf>>. Acesso: 25 set. 2016.

_____. SANTOS, A.; DIAS, J.; PAIVA, N.; MANSUR-LISBOA, S.; SILVA, D. Relação entre consciência morfológica e a escrita em crianças do ensino fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, 2(02), pp. 51-60, 2008. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v2n2/v2n2a06.pdf>>. Acesso: 26 set. 2016.

_____. SILVA, K. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: Um estudo exploratório. **Psicologia em Pesquisa**, 1 (2), pp. 86-92, 2007. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000200009>.

Acesso em: 13 out. 2016.

_____. VIEIRA, M.; BASTOS, R.; DIAS, J.; PAIVA, N.; MANSUR-LISBOA, S.; ANDRADE-SILVA, D. Leitura contextual e processamento metalingüístico no português do Brasil: um estudo longitudinal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 25(1), pp. 114-120, 2012.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722012000100014>.

Acesso em: 13 out. 2016.

NATALE, L.L.; TEODORO, M. L. M.; BARRETO, G. de V.; HAASE, V. G. Propriedades psicométricas de tarefas para avaliar funções executivas em pré-escolares. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 23-35, dez. 2008. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982

12472008000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 jan. 2017.

NATION, K.; SNOWLING, M. J. Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. **Applied Psycholinguistics**, 2000, 21(2), 229-241.

NAVARRO, J. J.; RODRÍGUEZ, I. de los R. Evaluación de la consciência sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y em su relación com la comprensión de oraciones. **Revista Signos**. Estudios de Linguística. PUCV, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342014000100004>. Acesso em: 08 nov. 2016.

NAVAS, A. L. G. P.; SANTOS, M. T. M. dos. **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. São Paulo: Manoele, 2004.

NAVAS, L. A. Por que prevenir é melhor que remediar quando se trata de dificuldades de aprendizagem. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. **Dislexia**: Novos temas, Novas Perspectivas. Rio de Janeiro: Wak, 2011, pp 41-53.

NICOLAU, C. C.; NAVAS, A. N. G. P. Avaliação das habilidades preditores do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental. **Rev. CEFAC**. Maio-Jun; 17(3):917-926, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462015000300917>. Acesso em: 27 ago. 2016.

OCDE. **Resumo de resultados nacionais do PISA 2015**. Programme for international student assessment (PISA). Country Note. 2016.

PEGADO, F. Aspectos cognitivos e bases cerebrais da alfabetização: um resumo para o professor. In: NASCHOLD, A.C.; PEREIRA, A.; GUARESI, R.; PEREIRA, V.W. (org.). **Aprendizado da leitura e da escrita**: a ciência em interfaces. – Natal: Edufrn, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22194>>. Acesso em: 18 maio 2016, pp. 79-104.

PEREIRA, V. W. Aprendizado da leitura e consciência linguística. IX ENCONTRO DO CELSUL, Palhoça, SC. **Anais...** Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, p. 1-11, 2010.

_____. Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (organizadores). **Estudos sobre a leitura**: Psicolinguística e interfaces. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22194>>. Acesso em: 28 mar. 2016, pp. 70-11.

_____. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial, p. 29-43, jul. dez. 2013.

_____. A Compreensão leitora no ensino fundamental: situação, apoio teórico e encaminhamento pedagógico. **Rev. Estudos Legislativos**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://submissoes.al.rs.gov.br/index.php/estudos_legislativos/article/view/182>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, G. (Eds.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, pp. 245-265, 2013.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1996.

PESTUN, M. S. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, pp. 407-412, 2005.

Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300009>. Acesso em: 27 out. 2016.

PICCOLO, L. da R.; SALLES, J. F. Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 15(2), pp. 180-191. São Paulo, maio-ago. 2013. Disponível em:

<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/viewFile/4576/4461>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

PIPER, F. K. **XIII Semana de Letras: letrasnomundo**. A importância da memória de trabalho para a aprendizagem. XIII Semana de Letras: #letrasnomundo, 2013, Porto Alegre. 2014. Disponível em:

<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIII_semanadeletras/pdfs/francielpiper.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

POERSCH, J. M. Implicações da consciência linguística no ensino/aprendizagem da língua.

In: PINTO, M.; VELOSO, J.; MAIA, B. (orgs). **Psycholinguists on the Threshold of the year 2000** – Proceeding of the 5ª International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. Porto: FLUP, 1999. Disponível em:

<<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8480.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017, pp. 1-4.

PULIESI, S.; MALUF, M. R. A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na aquisição inicial da leitura. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil - V. 32, no 82, p. 213-227, 2011. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/html/946/94623639013>>. Acesso em: 10 out. 2016.

REGO, L. L. B.; BRYANT, P. The connections between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. **European Journal of Psychology**, 8 (3), 235-246. 1993.

REGO, L. L. B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**. n.1, p. 79-86, 1993. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100010>. Acesso em: 04 set. 2016.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 11, 51-60 1995.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 10, 1997. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18810203>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

RIBEIRO, V. da S. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização **Entrepalavras**. Fortaleza -

ano 1, v.1, n.1, p. 100-116, ago/dez, 2011.

REIS, A.; FAÍSCA, L.; CASTRO, S. L.; PETERSSON, K. M. Preditores da leitura ao longo da escolaridade: um estudo com alunos do 1º ciclo do ensino básico. **Actas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia**. 2010. Disponível em: <<http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/faces/viewItemOverviewPage.jsp?itemId=escidoc:101991>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Funções Neuropsicológicas em Crianças com Dificuldades de Leitura e Escrita. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Mai-Ago, Vol. 22 n. 2, pp. 153-162, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722006000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 ago. 2017.

SANTAMARIA V. L.; LEITÃO P. B.; ASSENCIO-FERREIRA V. J. A consciência fonológica no processo de Alfabetização. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.6, n.3, 237-41, jul-set, 2004. Disponível em: <<http://cefac.br/revista/revista63/Artigo%201.pdf>>. Acesso: 18 jul. 2016.

SANTOS, T. V. do. **Consciência sintática de crianças de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental**: instrumento de avaliação. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras, PUCRS, 297f. Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10414/1/000484170-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SANTOS, T. V. dos. Consciência sintática e desempenho em leitura e escrita. **XVII Congresso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina (ALFAL 2014)**. João Pessoa - Paraíba, Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0799-2.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SARGIANI, R. de A.; MALUF, M. R.; BOSSE, M. O Papel da Amplitude Visuoatencional e da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da Leitura. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2015, vol. 28, n. 3, pp. 593-602. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528318>.

SCHERER, A. P. R. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: LAMPRECHT, R.R.; BLANCO-DUTRA, A. P. [et al.]. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, pp. 109-138.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Psicolinguística e neurolinguística. **Cadernos de Estudos Lingüísticos** (UNICAMP), Campinas, SP, v. 32, p. 37-48, 1997.

_____. Processamento bottom-up na leitura (UFSC/CNPq). **Veredas on-line – Psicolinguística – 2. PPG Lingüística/UFJF – Juiz de Fora**. 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 423p., 2003.

SNOWLING, M. J.; HULME, G. (Eds.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, pp. 245-265, 2013.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. Editora Contexto, 2016.

SOUZA, K.; GUARESI, R. Leitura e atenção: um olhar sobre o input linguístico sob a perspectiva psicolinguística. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs). **Estudos sobre a leitura**: Psicolinguística e interfaces. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2012, pp. 31-41. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22194>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SPINILLO, A. G. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI**: Como se Aprende a Ler e a Escrever. Porto Alegre: Penso, 2013, pp 138-151.

STEIN, L. M. **TDE - Teste de desempenho escolar**: Manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

STREY, C. Resumo: a relevância do objetivo de leitura. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs). **Estudos sobre a leitura**: Psicolinguística e interfaces. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2012, pp. 50-62. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22194>>. Acesso: 28 de março de 2016.

TUNMER, W. E.; NESDALE, A. R.; WRIGHT, A. D. Syntactic awareness and reading acquisition. **British Journal of Developmental Psychology**, 5(1), pp. 25-34, 1987.

URQUIJO, S. Funcionamento cognitivo e habilidades metalinguísticas na aprendizagem da leitura. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 38, pp. 19-42, set./dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 maio 2017.

VARANDA, C. de A. **Consciência sintática e a coerência central no espectro autístico**. (Tese de doutorado). 271f. Programa de Ciências da Reabilitação – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.

WECHSLER, D. **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – Quarta Edição (WISC IV)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

WECHSLER, D. **Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI)**. 1ª Edição. Editora Casa do Psicólogo. 2014.

ZIEGLER, J. C.; GOSWAMI, U. Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain theory. **Psychological Bulletin**. Vol. 131, 2005. Disponível em: <http://www.cne.psychol.cam.ac.uk/pdfs/publication-pdfs/Ziegler_Goswami_2005_PsychBull_131_3-29.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2016.

**ANEXO A – FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DA AUTORIZAÇÃO PARA
COLETA DE DADOS AOS GESTORES ESCOLARES**

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____ ocupante do cargo de presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto “**Avaliação da consciência linguística e de suas relações com variáveis cognitivas no âmbito das discussões sobre a predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita**” da pesquisadora Elizama Silva Dias de Oliveira, sob a orientação do Prof. Doutor Ronei Guaresi após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Vitória da Conquista ____ de _____ de _____

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO A SER ASSINADO PELOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Prezado(a) pais ou responsável, sou Elizama Oliveira e estou realizando sob orientação do Dr. Ronei Guaresi o estudo **da avaliação da consciência linguística e de suas relações com variáveis cognitivas no âmbito das discussões sobre a predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita.**

Como responsável pelo participante dessa pesquisa, o(a) senhor(a) tem direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa. Esses esclarecimentos poderão ser feitos a mim, Elizama Oliveira, pessoalmente ou por meios dos seguintes contatos: (77) 9 9116-0944 (77) 9 88651778 e zamadiaspsic@gmail.com. Você poderá também solicitar esclarecimentos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que avaliou e aprovou este estudo. Os contatos desse órgão que zela pelos direitos e pela dignidade dos participantes são: (73) 3528 9727 e cepjq@uesb.edu.br.

O presente estudo tem como objetivo avaliar a consciência linguística e suas relações com variáveis cognitivas no âmbito das discussões sobre a predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita. Os resultados dos testes que seu filho(a) responderá sobre seu aprendizado de leitura e escrita ocorrerão de forma reservada para preservar a intimidade e a confidencialidade dos resultados.

As respostas serão tornadas públicas em forma de publicações científicas e, ainda, ficarão num banco de dados na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista, para futuras pesquisas. Contudo, seu nome e o de seu filho(a) ou representado(a) serão preservados, ou seja, não serão conhecidos pelos futuros pesquisadores e não constarão nas publicações dos resultados desta pesquisa, novamente ficando preservada sua intimidade e a de sua família.

Os riscos da aplicação dos testes, do questionário e da entrevista são quase inexistentes. Contudo, em alguns casos pode haver cansaço, irritação e certo desconforto físico/mental. Em relação a esses aspectos organizou de modo a prevenir e, caso ocorram, a acompanhar para minimizar os sintomas. Os participantes serão avaliados em seu ambiente naturalístico – escolar e a aplicação deverá se estabelecer em um local tranquilo, sem ruídos ou distrações. Será dada atenção à motivação do sujeito, cansaço, irritação, ou algum desconforto físico/mental e poderá ser concedido tempo de descanso ou mesmo interrupção dos testes, isso já evidencia um menor desconforto em responder aos testes. E ainda, a pesquisa não causa risco de expor o participante a situações constrangedoras, pois será assegurada sua participação de modo anônimo sem violação da sua privacidade. O questionário e a entrevista ocorrerão num momento apenas. Caso forem observados quaisquer desses sintomas, que notadamente forem resultado da aplicação dos testes, o pesquisador irá interromper temporariamente a

aplicação dos testes ou mesmo cancelar. Nesses casos o participante será acompanhado pelos pesquisadores pelo tempo necessário para pleno restabelecimento. Os testes serão aplicados em 2 a 3 dias por semana, que poderão ser seguidos ou não, a fim de não interferir no funcionamento da escola. O tempo diário utilizado para a aplicação dos testes não deve exceder a 30 minutos diários. Cada sujeito terá o seu protocolo de avaliação, composto com os testes aplicados e os que serão respondidos pelo responsável. Desta forma, tornará maior a prevenção de eventuais detecções desses sintomas.

O(A) senhor(a) poderá, a qualquer momento, se recusar a participar da pesquisa. Caso isso aconteça o(a) senhor(a) não será penalizado e não sofrerá qualquer tipo de prejuízo.

Entre os eventuais benefícios estão o de identificar eventuais causas que justifiquem dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita.

A participação nesta pesquisa não será remunerada, sendo, portanto, voluntária. Ou seja, caso aceite o(a) senhor(a) não receberá pagamento por isso.

Caso o(a) senhor(a) aceite participar da pesquisa, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e outra será arquivada pelos pesquisadores.

Assinatura do responsável: _____

Nome do sujeito participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Espaço restrito para participantes não alfabetizados	
Espaço para impressão datiloscópica	Nome completo e assinatura de testemunha imparcial
	Assinatura:

	Nome Completo: _____

Guanambi, _____ de 2016.

Endereços para contato:

Pesquisadora responsável: Elizama Oliveira
(77)9 9116-0944, (77)9 8865-1778
Rua José Farias da Silva, 50,
Maria Bastos, Guanambi, Bahia
zamadiaspsic@gmail.com

Coordenador: Dr. Ronei Guaresi
(77) 91757532, (77) 30844064
Rua Rio de Contas, 255
Candeias, Vitória da Conquista, Bahia
roneiguaresi@uesb.edu.br.

Órgão regulador: CEP/UESB (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) (73) 3528 9727
Av. José Moreira Sobrinho, S/N Jequiezinho, Jequié, Bahia
cepuesb.jp@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br.

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa sobre a **Avaliação de preditores linguísticos, cognitivos e psicossociais de aquisição e aprendizado da escrita**. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos conhecer bem você, e acompanhar seu aprendizado na escola. Outras crianças também irão participar dessa pesquisa.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na escola, onde você fará algumas tarefas. Essas tarefas apresentam riscos mínimos para você. Caso aconteça algo de errado, ou algo de que você não goste, você poderá pedir esclarecimentos ou mesmo desistir de participar das tarefas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar o seu nome.

Contudo, em alguns momentos você pode ficar cansado, irritado ou com algum desconforto. Caso forem observados quaisquer desses sintomas, que notadamente forem resultado da aplicação dos testes, nós iremo interromper temporariamente a aplicação dos testes ou mesmo cancelar. Os testes serão aplicados em 2 a 3 dias por semana, que poderão ser seguidos ou não, a fim de não interferir no funcionamento da escola. O tempo diário utilizado para a aplicação dos testes não deve exceder a 30 minutos diários.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de baixo deste texto.

Desde já agradecemos a sua participação.

Eu _____ aceito participar da pesquisa a **avaliação de preditores linguísticos, cognitivos e psicossociais de aquisição e aprendizado da escrita**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar bravo.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

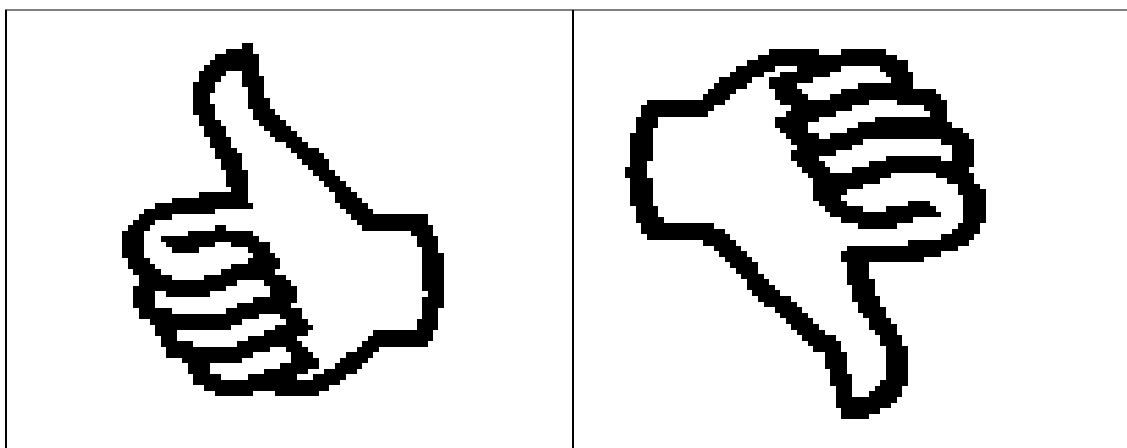
Recebi uma cópia deste termo de assentimento que leram para mim e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de participante não alfabetizado, solicitar acompanhamento de pessoa para testemunhar e subscrever o Termo de Assentimento após a seguinte assertiva:

(Nome do aluno), você entendeu que se aceitar você participará de uma pesquisa? Que coisas ruins e coisas boas podem acontecer com você? Que você pode agora dizer sim e daqui um tempo poderá desistir de fazer as tarefas sem que alguém fique bravo com você? Ser você quiser participar faça um Xis na figura positivo. Caso contrário coloque um Xis na figura do negativo.



Assinatura do testemunha

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Guanambi, ____ de _____ de _____.

Endereços para contato:

Pesquisadora responsável: Elizama Oliveira

(77)9 9116-0944, (77)9 8865-1778

Rua José Farias da Silva, 50, Maria Bastos, Guanambi, Bahia

zamadiaspsic@gmail.com

Coordenador: Dr. Ronei Guaresi

(77) 91757532, (77) 30844064

Rua Rio de Contas, 255, Candeias, Vitória da Conquista, Bahia

roneiguaresi@uesb.edu.br

Órgão regulador: CEP/UESB (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)

(73) 3528 9727

Av. José Moreira Sobrinho, S/N, Jequiezinho, Jequié, Bahia

cepuesb.jp@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br.

ANEXO D – PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA

Anexo 1 Prova de Consciência Sintática

1) *Julgamento gramatical*: Julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo metade destas gramaticais e metade agramaticais. Dentre as frases agramaticais, há frases com anomalias morfológicas (ex.: “Maria vestiu seu camisa”) ou inversões de ordem (ex.: “Está a quente comida”).

Instruções: Eu vou dizer algumas frases para você. Algumas estarão corretas e outras estarão erradas. Quero que você me diga se a frase está certa ou errada. Por exemplo, a frase “O menino comprou uma doce” está errada, porque nós não falamos “uma doce”, mas sim “um doce”. A frase “O menino comprou um doce” está correta. Vou dar outro exemplo: a frase “Está o gelado suco” está errada, porque as palavras estão na ordem errada. O certo é: “O suco está gelado”. Entendeu? Então as frases podem estar certas ou erradas, e podem estar erradas porque uma palavra está errada ou porque as palavras estão fora de ordem. Agora vou falar outras frases e você me dirá se estão certas ou erradas.

Itens de treino (aplicador pergunta e, após a resposta da criança, deve ajudar a criança explicitando por que a frase está certa ou errada):

- Eu vamos ao parque. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada, porque nós não falamos “Eu vamos ao parque”, mas sim “Eu vou ao parque”).
- Cachorro é preto. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está certa!)
- É carro aquele meu. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada, porque está fora de ordem. Não é “é carro aquele meu”, mas sim “Aquele é meu carro”).

Agora você continua sozinho, eu não vou mais ajudar.

Itens de teste (aplicador anota a resposta da criança, mas não deve mais ajudar. Para facilitar a correção pelo aplicador, encontram-se assinaladas, entre parênteses, as frases que apresentam incorreções, sendo IM = incorreção morfológica e IO = incorreção de ordem):

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| 1. A mulher está bonito. (IM) | 11. João tem nove anos. |
| 2. As flores são brancas. | 12. Eu caderno no escrevo. (IO) |
| 3. Escola gosto eu da. (IO) | 13. Ele gosta de futebol. |
| 4. Ela compramos um sapato. (IM) | 14. O gatinho é pequeno. |
| 5. Maria gosta de sorvete. | 15. Meu irmã bebeu leite. (IM) |
| 6. Papai saiu para trabalhar. | 16. Os meninos estão brincando. |
| 7. Meus azuis são olhos. (IO) | 17. Andou de ela carro. (IO) |
| 8. Onsem eu comi macarrão. | 18. Nós comi uma maçã. (IM) |
| 9. A fruta são gostosas. (IM) | 19. Esse bebê está dormindo. |
| 10. É professora minha legal. (IO) | 20. Eu gosto de matemática. |

2) *Correção gramatical*: Neste subteste, a criança deverá corrigir frases agramaticais.

Instruções: Agora eu direi algumas frases erradas e você tem que corrigir, deixando as frases corretas. Por

exemplo, se eu disser: “Minha gata são branca”, você tem que corrigir dizendo: “Minha gata é branca”. Se eu disser: “O alto é menino”, você tem que corrigir dizendo: “O menino é alto”. Agora eu vou falar outras frases e você vai corrigi-las.

Itens de treino (aplicador pergunta e, após a resposta, explica como fica a frase correta):

- Eu gosto do professora. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada porque não falamos “do professora”. A frase correta é “Eu gosto da professora”).
- Terminei a lição eu. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada, porque está fora de ordem. A frase correta é “Eu terminei a lição”).

Agora você continua sozinho, eu não vou mais ajudar.

Itens de teste (aplicador anota a resposta da criança, mas não deve mais ajudar):

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1. Futebol o joga menino. | 6. Sua blusa está sujo. |
| 2. Lápis aponte eu. | 7. Guardou o brinquedo ela. |
| 3. A sol está brilhando. | 8. Minha tia comeria pizza. |
| 4. Desenhei uma eu casa. | 9. Soco o bela eu. |
| 5. Ele gostamos de bombom. | 10. Avião são rápidos. |

3) *Correção gramatical de frases agramaticais e asemânticas*: Neste subteste, são apresentadas à criança frases com incorreções tanto semânticas quanto gramaticais. A tarefa da criança é corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico. Por exemplo, diante da frase “A menina subimos ao fundo do mar”, a criança deve corrigir a gramaticalidade ignorando o erro semântico, dizendo “A menina subiu ao fundo do mar”.

Instruções: Eu direi algumas frases erradas e você deve corrigir, deixando-as corretas. Mas não quero que você corrija o significado da frase, só o jeito de falar. Por exemplo, se eu disser: “A menina descemos para o telhado”, você deve corrigir dizendo: “A menina desceu para o telhado”. Eu sei que a gente não “desce para o telhado”, a gente “sobe para o telhado”. Mas eu não quero que você corrija isso, não quero que você corrija o significado da frase. A frase pode ser uma brincadeira, não tem problema.

Eu quero que você corrija somente o jeito de falar, porque não é certo falarmos “A menina descemos”, mas sim “A menina desceu”. Então vai ficar: “A menina desceu para o telhado”. Agora vou falar outras frases e você vai corrigir só o jeito de falar, mas não o significado.

Itens de treino (aplicador pergunta e, após a resposta, explica como fica a frase correta):

- O sol são preto. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada porque não é “O sol são preto”. A frase correta é “O sol é preto”. Lembre-se de corrigir apenas o jeito de falar, mesmo que a frase seja mentira.)
- A gato sabe voar. (Após a resposta da criança, dizer: A frase está errada porque não é “A gato

PROLEC PROVAS DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA

1. NOME OU SOM DAS LETRAS

(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro
1. s	0 1	2. e	0 1	3. r	0 1
4. n	0 1	5. t	0 1	6. a	0 1
7. c	0 1	8. l	0 1	9. u	0 1
10. p	0 1	11. v	0 1	12. g	0 1
13. h	0 1	14. q	0 1	15. i	0 1
16. b	0 1	17. f	0 1	18. z	0 1
19. o	0 1	20. j	0 1		

TOTAL DE ACERTOS

2. IGUAL - DIFERENTE

(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro
1. (I)	0 1	2. (D)	0 1	3. (I)	0 1
4. (D)	0 1	5. (D)	0 1	6. (D)	0 1
7. (I)	0 1	8. (D)	0 1	9. (D)	0 1
10. (I)	0 1	11. (I)	0 1	12. (D)	0 1
13. (I)	0 1	14. (D)	0 1	15. (I)	0 1
16. (I)	0 1	17. (D)	0 1	18. (I)	0 1
19. (D)	0 1	20. (I)	0 1		

TOTAL DE ACERTOS

I = Igual
D = Diferente

3. DECISÃO LÉXICA

(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro
1. (P)	0 1	2. (PP)	0 1	3. (PP)	0 1	4. (P)	0 1	5. (PP)	0 1
6. (PP)	0 1	7. (PP)	0 1	8. (P)	0 1	9. (PP)	0 1	10. (P)	0 1
11. (P)	0 1	12. (P)	0 1	13. (PP)	0 1	14. (PP)	0 1	15. (P)	0 1
16. (PP)	0 1	17. (PP)	0 1	18. (P)	0 1	19. (P)	0 1	20. (P)	0 1
21. (PP)	0 1	22. (PP)	0 1	23. (P)	0 1	24. (P)	0 1	25. (PP)	0 1
26. (PP)	0 1	27. (P)	0 1	28. (P)	0 1	29. (P)	0 1	30. (PP)	0 1

TOTAL DE ACERTOS (P)

TOTAL DE ACERTOS (PP)

TOTAL DE ACERTOS (P + PP)

4. LEITURA DE PALAVRAS

(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro
1. CCV	0 1	2. VC	0 1	3. CVC	0 1	4. CVV	0 1	5. CCVC	0 1
6. CVVC	0 1	7. CVV	0 1	8. CVVC	0 1	9. CCV	0 1	10. CVC	0 1
11. VC	0 1	12. CCVC	0 1	13. CVV	0 1	14. CVVC	0 1	15. CCVC	0 1
16. CCV	0 1	17. VC	0 1	18. CVC	0 1	19. CCVC	0 1	20. CVC	0 1
21. CVV	0 1	22. CVVC	0 1	23. VC	0 1	24. VC	0 1	25. CCV	0 1
26. CVV	0 1	27. CVC	0 1	28. CCVC	0 1	29. CVVC	0 1	30. CCV	0 1

CCV

VC

CVC

CVV

CCVC

CVC

TOTAL DE ACERTOS

5. LEITURA DE PSEUDOPALAVRAS

(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro
1. CCV	0 1	2. VC	0 1	3. CVC	0 1	4. CVV	0 1	5. CCVC	0 1
6. CVVC	0 1	7. CVV	0 1	8. CVVC	0 1	9. CCV	0 1	10. CVC	0 1
11. VC	0 1	12. CCVC	0 1	13. CVV	0 1	14. CVVC	0 1	15. CCVC	0 1
16. CCV	0 1	17. VC	0 1	18. CVC	0 1	19. CCVC	0 1	20. CVC	0 1
21. CVV	0 1	22. CVVC	0 1	23. VC	0 1	24. VC	0 1	25. CCV	0 1
26. CVV	0 1	27. CVC	0 1	28. CCVC	0 1	29. CVVC	0 1	30. CCV	0 1

CCV

VC

CVC

CVV

CCVC

CVC

TOTAL DE ACERTOS

ANEXO F – PROVAS DE AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO PROLEC

1. NOME OU SOM DAS LETRAS

<i>s</i>	<i>e</i>	<i>r</i>
<i>n</i>	<i>t</i>	<i>a</i>
<i>c</i>	<i>l</i>	<i>u</i>
<i>p</i>	<i>v</i>	<i>g</i>
<i>h</i>	<i>q</i>	<i>i</i>
<i>b</i>	<i>f</i>	<i>z</i>
<i>o</i>	<i>j</i>	

2. IGUAL-DIFERENTE

*barril – baril**decida – descida**cidade – cidade**cachorro – cachoro**amigo – amigo**redação – redação**conta – ponta**fazendo – razenco**escola – escola**dambém – também**razenco – razenco**leões – leões**amarela – amarela**nenhum – denhum**tigela – tigela**medala – medalha**metro – metro**cabeça – cabeça**expenso – extenso**gamalo – gamalo**dolhas – folhas**mesca – mesca*

3. DECISÃO LÉXICA

<i>nalha</i>	<i>tíla</i>	<i>boca</i>
<i>cachorro</i>	<i>dalé</i>	<i>jile</i>
<i>casaco</i>	<i>ezal</i>	<i>alpo</i>
<i>defras</i>	<i>criança</i>	<i>coeta</i>
<i>gato</i>	<i>chuva</i>	<i>gravata</i>
<i>pelois</i>	<i>lexto</i>	<i>amanhã</i>
<i>chaméu</i>	<i>danãe</i>	<i>homem</i>
<i>unha</i>	<i>bicicleta</i>	<i>leço</i>
<i>jássaco</i>	<i>vila</i>	<i>feitico</i>
<i>jalno</i>	<i>nezema</i>	<i>salsicha</i>
<i>fogão</i>	<i>primavera</i>	<i>plorito</i>

4. LEITURA DE PALAVRAS

globo

escola

carteira

noite

cristal

quintal

roupa

quando

frase

bolsa

arte

brinco

moeda

doente

trânsito

praça

escreva

poste

planta

corda

muitas

guarda

estudo

urso

flores

cão

pista

crescer

quarto

bloco

5. LEITURA DE PSEUDOPALAVRAS

*gloto**estipa**carjela**noila**criscal**quinlo**rousa**quanlo**crape**bolta**erta**brinjo**moide**doenje**trântito**prama**estreca**cosde**planca**corpa**muiga**guarpa**escuvo**urto**flojes**jão**misca**cresper**quarpo**bloto*

**ANEXO G – FICHA DO EXAMINADOR CONTENDO AS PALAVRAS QUE FORAM
UTILIZADAS NO SUBTESTE DE ESCRITA**

X.002.01.8

TDE**TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR**
Lilian Milnitsky Stein

Ficha do Examinador

Frases Correspondentes à Lista de Palavras do Subteste de Escrita - TDE



© 1994 Casapal Livraria e Editora Ltda.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para
qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1600 - Conjunto 51 - Ed. New York
Centro Empresarial Água Branca - CEP 05001-100
Tel. Fax: (11) 3672-1240 - www.casapal.com.br

A presente Ficha do Examinador é impressa em cores.
Caso desconfie de sua autenticidade, ligue para
(11) 3034-3600.

Ficha do Examinador

Frases Correspondentes à Lista de Palavras do Subteste de Escrita - TDE

Palavra	Frase
01. ver	O menino quer <i>ver</i> o filme.
02. apenas	O jogador marcou <i>apenas</i> um gol.
03. toca	A <i>toca</i> dos ratos é pequena.
04. mais	Maria tem <i>mais</i> bonecas que Ana.
05. favor	Faça-me um <i>favor</i> .
06. rápida	A viagem de avião foi <i>rápida</i> .
07. martelada	João deu uma <i>martelada</i> no prego.
08. quebramento	Houve <i>quebramento</i> de árvores durante o temporal.
09. desconhecido	O homem era <i>desconhecido</i> naquela cidade.
10. efetivo	O remédio foi <i>efetivo</i> para acalmar a dor.
11. coletividade	A festa do bairro será feita pela <i>coletividade</i> .
12. baile	As pessoas dançaram durante o <i>baile</i> .
13. bica	A água da <i>bica</i> é gostosa.
14. soturno	O homem ficou <i>soturno</i> ao receber a má notícia.
15. varonil	O soldado do filme é <i>varonil</i> .
16. revolto	O mar ficou <i>revolto</i> depois da chuva.
17. balanço	A menina brinca no <i>balanço</i> da praça.

Palavra	Frase
18. digerir	Mastigar bem ajuda a <i>digerir</i> os alimentos.
19. composição	Os alunos fizeram uma <i>composição</i> sobre a natureza.
20. consolado	O rapaz reprovado foi <i>consolado</i> pelos colegas.
21. fortificação	Os soldados estão protegidos na <i>fortificação</i> .
22. calafrio	Um <i>calafrio</i> fez estremecer o corpo da moça.
23. cristalizar	O frio pode <i>cristalizar</i> a água.
24. legitimidade	O voto deu <i>legitimidade</i> ao presidente.
25. destampar	<i>Destampar</i> a panela esfria a comida.
26. industrialização	As máquinas ajudam na <i>industrialização</i> do país.
27. elmo	O <i>elmo</i> cobria o rosto dos cavaleiros.
28. prestigioso	O líder da turma é <i>prestigioso</i> .
29. comercializar	O fazendeiro leva o gado para <i>comercializar</i> na feira.
30. ajuizar	Você deve <i>ajuizar</i> o caso na justiça.
31. discriminativa	A cor é <i>discriminativa</i> da raça.
32. impetuosidade	O motorista entrou na garagem com <i>impetuosidade</i> .
33. similaridade	A <i>similaridade</i> entre as irmãs gêmeas é muito grande.
34. preguiça	A <i>preguiça</i> não permitiu que o menino se levantasse cedo.

**ANEXO H – RESULTADOS OBTIDOS PELOS SUJEITOS NA PROVA DE
CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – SUBTESTE I JULGAMENTO GRAMATICAL**

	1ª coleta Acerto/ Total	2ª coleta Acerto/ Total
Sujeito 1	16/20	20/20
Sujeito 2	16/20	16/20
Sujeito 3	16/20	18/20
Sujeito 4	14/20	15/20
Sujeito 5	13/20	17/20
Sujeito 6	19/20	18/20
Sujeito 7	17/20	18/20
Sujeito 8	16/20	18/20
Sujeito 9	07/20	08/20
Sujeito 10	18/20	17/20
Sujeito 11	17/20	18/20
Sujeito 12	20/20	20/20
Sujeito13	13/20	18/20
Sujeito 14	18/20	19/20
Sujeito 15	14/20	17/20
Sujeito 16	19/20	18/20
Sujeito 17	15/20	17/20
Sujeito 18	19/20	19/20
Sujeito 19	18/20	19/20
Sujeito 20	18/20	18/20
Sujeito 21	12/20	19/20
Sujeito 22	20/20	19/20

Fonte: Autor.

**ANEXO I – RESULTADOS OBTIDOS PELOS SUJEITOS NA PROVA DE
CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – SUBTESTE II – CORREÇÃO GRAMATICAL**

	1ª coleta Acerto/ Total	2ª coleta Acerto/ Total
Sujeito 1	10/10	9/10
Sujeito 2	08/10	10/10
Sujeito 3	01/10	3/10
Sujeito 4	07/10	5/10
Sujeito 5	06/10	6/10
Sujeito 6	07/10	5/10
Sujeito 7	04/10	9/10
Sujeito 8	05/10	6/10
Sujeito 9	03/10	7/10
Sujeito 10	05/10	5/10
Sujeito 11	05/10	8/10
Sujeito 12	09/10	9/10
Sujeito13	07/10	7/10
Sujeito 14	10/10	6/10
Sujeito 15	06/10	7/10
Sujeito 16	07/10	6/10
Sujeito 17	04/10	10/10
Sujeito 18	03/10	5/10
Sujeito 19	09/10	9/10
Sujeito 20	07/10	9/10
Sujeito 21	09/10	10/10
Sujeito 22	07/10	10/10

Fonte: Autor.

**ANEXO J – RESULTADOS OBTIDOS PELOS SUJEITOS NA PROVA DE
CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – SUBTESTE III CORREÇÃO DE FRASES COM
INCORREÇÕES GRAMATICAL E SEMÂNTICA**

	1ª coleta Acerto/ Total	2ª coleta Acerto/ Total
Sujeito 1	10/10	08/10
Sujeito 2	03/10	09/10
Sujeito 3	01/10	09/10
Sujeito 4	06/10	09/10
Sujeito 5	03/10	08/10
Sujeito 6	01/10	08/10
Sujeito 7	04/10	0/10
Sujeito 8	05/10	10/10
Sujeito 9	0/10	08/10
Sujeito 10	03/10	06/10
Sujeito 11	02/10	06/10
Sujeito 12	10/10	10/10
Sujeito13	05/10	08/10
Sujeito 14	0/10	09/10
Sujeito 15	03/10	07/10
Sujeito 16	03/10	04/10
Sujeito 17	0/10	09/10
Sujeito 18	08/10	09/10
Sujeito 19	10/10	10/10
Sujeito 20	02/10	05/10
Sujeito 21	09/10	09/10
Sujeito 22	08/10	10/10

Fonte: Autor.

**ANEXO K – RESULTADOS OBTIDOS PELOS SUJEITOS NA PROVA DE
CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – SUBTESTE IV CATEGORIZAÇÃO DAS PALAVRAS**

	1ª coleta Acerto/ Total	2ª coleta Acerto/ Total
Sujeito 1	03/15	7/15
Sujeito 2	04/15	8/15
Sujeito 3	05/15	5/15
Sujeito 4	13/15	7/15
Sujeito 5	07/15	9/15
Sujeito 6	08/15	1/15
Sujeito 7	01/15	5/15
Sujeito 8	09/15	8/15
Sujeito 9	02/15	5/15
Sujeito 10	09/15	6/15
Sujeito 11	04/15	7/15
Sujeito 12	06/15	8/15
Sujeito13	09/15	0/15
Sujeito 14	06/15	5/15
Sujeito 15	06/15	3/15
Sujeito 16	04/15	7/15
Sujeito 17	04/15	10/15
Sujeito 18	07/15	5/15
Sujeito 19	06/15	8/15
Sujeito 20	08/15	8/15
Sujeito 21	09/15	8/15
Sujeito 22	05/15	9/15

Fonte: Autor.

ANEXO L – CORRELAÇÕES OBSERVADAS ENTRE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E DEMAIS VARIÁVEIS AVALIADAS NO 1º MOMENTO DE COLETA DE DADOS

Consciência sintática

	Escrita TDE	Leitura TDE	Total	Total MT vis	Total MT fon	Leitura PROLEC	Julg. Gram.	Cor. Gram.1	Cor. Gram.2	Categ.de pal.	Total	CF oral	Atenção seletiva	CF Figur as
Escr.TDE	1	0,93	0,97	0,1	0,37	0,31	0,11	0,54	0,65	0,06	0,53	0,63	0,26	0,51
Leit. TDE		1	0,99	0,06	0,41	0,31	0,05	0,57	0,65	0,07	0,47	0,57	0,35	0,49
Total TDE			1	0,08	0,4	0,32	0,01	0,57	0,66	0,06	0,5	0,6	0,33	0,5
Total MT vis				1	0,33	0,54	0,16	0,28	0,07	0,11	0,17	0,2	0,36	0,1
Total MT fon					1	0,55	0,34	0,23	0,24	0,25	0,23	0,43	0,42	0,31
Leit. PROL.						1	0,35	0,49	0,3	0,01	0,45	0,58	0,67	0,53
Julg.Gram.							1	0,12	0,08	0,02	0,53	0,28	0,13	0,18
Cor. gram.1								1	0,38	0,3	0,65	0,64	0,22	0,47
Cor. gram.2									1	0,31	0,72	0,54	0,36	0,65
Categ. de pal.										1	0,62	0,01	0,03	0,02
Total de CS.											1	0,57	0,27	0,51
CF oral												1	0,27	0,75
Atenç.selet iva													1	0,39
CF figuras														1

Fonte: Autor.

Legenda: CS = Consciência Sintática; TDE= Teste de Desempenho Escolar; CF = Consciência Fonológica

**ANEXO M – CORRELAÇÕES OBSERVADAS ENTRE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA
E DEMAIS VARIÁVEIS AVALIADAS NO 2º MOMENTO DE COLETA DE DADOS**

	TDE Escrita	TDE Leitura	TDE Total	PROLEC Leitura	Julg. Gram.	PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA			Total
						Correção gramatical 1	Correção gramatical 2	Categorização de palavras	
Escrita (TDE)	1	0,86	0,92	0,73	0,39	0,3	0,18	0,03	0,37
Leitura (TDE)		1	0,99	0,84	0,47	0,5	0,12	0,17	0,51
Total TDE			1	0,83	0,46	0,46	0,14	0,14	0,49
Leitura (PROLEC)				1	0,47	0,39	0,08	0,01	0,37
Julgamento Gramatical					1	0,11	0,04	0,09	0,52
Correção gramatical 1						1	0,02	0,47	0,61
Correção gramatical 2							1	0,19	0,51
Categorização de palavras								1	0,74
Total de consc. Sintática									1

Fonte: Autor.

**ANEXO N – CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS AVALIADAS NOS DOIS
MOMENTOS DE COLETA DE DADOS**

1ª coleta/ 2ª coleta	CONSCIÊNCIA SINTÁTICA								
	Escr. (TDE)	Leit. (TDE)	Total TDE	Leit. (PROLEC)	Julg. Gram.	Cor. gram.1	Cor. Gram.2	Categ. de pal.	Total
Escr.TDE	0,82	0,84	0,84	0,78	0,72	0,73	0,72	0,7	0,74
Leit. TDE	0,58	0,68	0,66	0,57	0,44	0,48	0,48	0,46	0,47
Total TDE	0,7	0,77	0,75	0,67	0,57	0,6	0,6	0,58	0,6
Total MT vis	0,84	0,75	0,79	0,81	0,87	0,83	0,84	0,79	0,86
Total MT fon	0,9	0,87	0,89	0,88	0,92	0,91	0,84	0,85	0,91
Leit. PROL.	0,92	0,86	0,89	0,93	0,97	0,95	0,93	0,91	0,97
Julg.Gram.	0,91	0,8	0,85	0,86	0,98	0,93	0,92	0,91	0,97
Cor. gram.1	0,9	0,84	0,87	0,9	0,94	0,94	0,92	0,88	0,95
Cor. gram.2	0,84	0,84	0,85	0,82	0,81	0,81	0,81	0,78	0,82
Categ. de pal.	0,85	0,73	0,78	0,81	0,92	0,84	0,92	0,84	0,91
Total de CS.	0,93	0,84	0,88	0,89	0,98	0,94	0,95	0,91	0,98
CF oral	0,95	0,9	0,93	0,94	0,96	0,95	0,93	0,91	0,97
Atenç.seletiva	0,82	0,66	0,72	0,75	0,9	0,88	0,87	0,86	0,9
CF figuras	0,91	0,84	0,88	0,92	0,98	0,96	0,94	0,92	0,98

Fonte: Autor.