

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Letras

**COMPREENSÃO DE HISTÓRIA  
E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado

**CLARICE LEHNEN WOLFF**

Orientador: Prof. Dr. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CLARICE LEHNEN WOLFF

**COMPREENSÃO DE HISTÓRIA  
E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

Porto Alegre

2008

CLARICE LEHNEN WOLFF

**COMPREENSÃO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA  
DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 15 /01/ 2008.

CLARICE LEHNEN WOLFF

COMPREENSÃO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE CRIANÇAS  
PRÉ-ESCOLARES

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

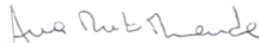
Aprovada em 15 de janeiro de 2009

BANCA EXAMINADORA:



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Vera Wannmacher Pereira - PUCRS



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Ana Ruth Moresco Miranda - UFPel



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Adriana Angelim Rossa- PUCRS

Dedico esta dissertação aos meus filhos,  
pelo aprendizado que tivemos juntos, e à minha  
família, que sempre alimentou com amor e respeito o  
meu crescimento como ser humano.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente aos meus filhos, Francisco e João Lucas, pelos momentos em que souberam compreender e apoiar. Eles certamente são inspiração e força para meu desenvolvimento humano.

Ao meu marido João Pedro, que apóia também me lembrando de viver.

Aos meus pais, Cléris e Gilberto, meu suporte, desde pequena e sempre, por tudo o que levo como exemplo deles dentro de mim. O apoio de vocês foi imprescindível. E a fé que vocês me transmitiram também...

Aos meus irmãos Celso e Paulo, pelo incentivo e carinho que sempre encontro neles.

Às crianças do nível III do Colégio Champagnat e suas famílias, que com tão boa vontade participaram desse projeto, proporcionando momentos de alegre convívio durante a pesquisa.

À direção do Colégio Champagnat, à coordenadora Vivian e às professoras Vergínia e Gabriela, pela receptividade ao meu projeto de pesquisa, por todo apoio que me deram na sua realização.

Aos amigos... Amigos que de tantas formas me ajudaram, mesmo que tenha sido respeitando minhas ausências.

Às colegas que participaram mais de perto, compartilhando tantos momentos de angústias, cansaço, dúvidas, cafés, risos,... que se tornaram novas amigas assim. Em especial, à Gracielle Nazari pela amizade, parceria e disponibilidade ao me auxiliar na coleta de dados. À Queiti Carvalho, pelas alegrias e tristezas divididas e ricas discussões no aprofundamento dos trabalhos. E também à Bárbara Lavra Pinto, Ângela Klein, Susiele Machry e Rita de Cássia Oliveira, colegas e amigas leais.

À minha orientadora Vera Wannmacher Pereira, que literalmente me acolheu e me incentiva constantemente, por ter me oportunizado participar de um projeto em alfabetização que muito me ensinou, e pelas reflexões e experiências compartilhadas durante este período de orientação.

Ao professor José Marcelino Poersch, que me inspirou na Psicolinguística com suas aulas instigantes.

Ao prof.dr. Lori Viali, por sua dedicada orientação estatística.

À Marta Villagra, pela amizade e pronta colaboração com a tradução do *abstract* desta pesquisa.

A Jonas Rodrigues Saraiva, pela parceria animada no projeto de Poesias e pela colaboração com as ilustrações dos instrumentos de avaliação.

A todos que das mais variadas formas colaboraram e me incentivaram para conseguir superar e crescer com esse desafio, o meu muito obrigado.

*Enquanto mamãe estudava textos de psicolinguística, o comentário espontâneo do filho mais novo, sentado ao lado, lendo um livrinho:*  
*“Por que eu gosto de ler? Porque eu aprendo e meu cérebro fica mais envolvido.” (João Lucas – 03.11.07 – 6 anos)*



## RESUMO

O presente estudo insere-se na área de pesquisa da Psicolingüística. Teve por objetivo verificar as correlações entre o grau de desenvolvimento da consciência fonológica e o desempenho em tarefas de compreensão de uma história ouvida. A pesquisa abrangeu crianças da faixa etária de cinco e seis anos que freqüentam escola infantil da rede privada de Porto Alegre, com amostra de 27 sujeitos. Para obter-se um perfil do desenvolvimento da consciência fonológica desses, aplicou-se uma adaptação do Confias (Consciência Fonológica – instrumento de avaliação seqüencial - MOOJEN e col., 2001) e para a avaliação do desempenho da compreensão de uma história ouvida, utilizou-se o modelo de perguntas inferenciais a partir da leitura de uma história proposto por Brandão e Spinillo (1998). Devido à complexidade do processo compreensivo, que envolve diferentes mecanismos cognitivos e lingüísticos, utilizou-se a composição de mais de um instrumento de avaliação, de acordo com o que propõem Farr e Carey (1986) e Brandão e Spinillo (1998). Acrescentou-se uma tarefa de retiradas de figuras não pertencentes à narrativa ouvida; e outra de ordenação de figuras da história com a respectiva justificativa da ordem dada. Os resultados mostraram correlação positiva entre os escores de desempenho nos instrumentos utilizados. De forma geral, os sujeitos mais velhos apresentaram maior precisão nas respostas às perguntas sobre a história em relação aos sujeitos mais novos, corroborando os resultados encontrados por Brandão e Spinillo (1998), e também melhores escores de desempenho na ordenação e justificativa da ordem das figuras. Também se verificou correlação positiva entre o grau de desenvolvimento de consciência fonológica dos sujeitos e o desempenho nas tarefas de compreensão da história ouvida, especialmente considerando-se as tarefas de reconhecimento e produção de palavras a partir de fonema inicial. Assim, conclui-se que há relação entre o grau de desenvolvimento da consciência fonológica da criança e o seu desempenho em tarefas de compreensão de história ouvida.

Palavras-Chave: compreensão de história. Consciência fonológica. Desenvolvimento de pré-escolares.

## ABSTRACT

The present work belongs to the area of Psycholinguistics research. It aimed at verifying the correlations between the phonological awareness development and the performance in comprehension tasks related to a listened story. The research embraced five and six year old children who attend classes at a private school in Porto Alegre, taking a sample of 27 individuals. In order to obtain a phonological awareness development profile about this group, an adaptation of *Confias – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial* (MOOJEN and col., 2001) was applied and in the comprehension performance assessment of a listened story it was applied a model based on inferential questions regarding the reading of a story which was proposed by Brandão and Spinillo (1998). Due to the complexity of the comprehensive process which involves different cognitive and linguistic mechanisms, the composition of more than one assessment tool was required, taking into account what Farr and Carey (1986) and Brandão and Spinillo (1998) have proposed. Two tasks were added: taking out pictures not related to the listening and organizing the narrative's pictures according to the correspondent justification. The results showed a positive correlation among the performance scores of the instruments. In general manner, the oldest individuals presented more accuracy in their answers to the questions about the story if compared to the youngest individuals, corroborating the results that were found by Brandão and Spinillo (1998), and they reached better performance scores in ordering and justification concerning the organization of the pictures as well. Positive correlation was verified between the level of the phonological awareness development in these individuals and their performance in comprehension of reading tasks, especially considering recognition tasks and word production, having an initial phoneme as departure point. Therefore, the present study leads us to the conclusion that there is a relation between the level of phonological awareness development in children and their performance in comprehension tasks with regard to a listened story.

Key-words: story comprehension. Phonological Awareness. Development of preschool children.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Estrutura interna da sílaba conforme Selkirk (1982).....	39
Quadro 1:	Perguntas inferenciais e sobre o que tratam.....	56
Quadro 2:	Exemplos dos tipos de respostas às perguntas inferenciais.....	62
Quadro 3:	Descrição do peso atribuído às figuras ordenadas e às justificativas	65
Quadro 4:	Exemplo da classificação A para a justificativa da ordem dada às figuras.....	66
Quadro 5:	exemplo da classificação B para a justificativa da ordem dada às figuras.....	66
Quadro 6:	exemplo da classificação C para a justificativa da ordem dada às figuras.....	66
Quadro 7:	exemplo da classificação D para a justificativa da ordem dada às figuras.....	67
Quadro 8:	exemplo da classificação E para a justificativa da ordem dada às figuras.....	67
Quadro 9:	Exemplo da classificação F para a justificativa da ordem dada às figuras.....	67
Quadro 10:	Classificação das respostas por perguntas.....	71
Quadro 11:	Diagrama de dispersão: correlação entre idades (meses) e as três tarefas de compreensão.....	78
Quadro 12:	Diagrama de dispersão: correlação linear de Pearson - consciência fonológica e tarefas de compreensão.....	83
Quadro 13:	Diagrama de dispersão: correlação linear entre idade (meses) e escores de consciência fonológica.....	84

## TABELAS

Tabela 1:	Classificação das respostas às questões e escore total da tarefa de perguntas inferenciais.....	70
Tabela 2:	Figuras retiradas e escore total por sujeito.....	72
Tabela 3:	Ordenação das figuras por sujeito, classificação da justificativa e cálculo do escore total na tarefa.....	74
Tabela 4:	Idades dos sujeitos (meses) e escores dos instrumentos utilizados para verificar a compreensão da leitura.....	76
Tabela 5:	Correlação entre sexo, idade e as três tarefas de compreensão leitora.....	76
Tabela 6:	Índices de consciência fonológica por idade, sexo e por tarefa realizada.....	79
Tabela 7:	Totais parciais e totais gerais (TG) do instrumento de consciência fonológica e escores dos instrumentos de compreensão.....	81
Tabela 8:	Correlação entre os totais parciais e gerais do instrumento de consciência fonológica, escores dos instrumentos de compreensão e idade dos sujeitos.....	82

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	18
<b>2.1 A compreensão de histórias</b>	18
2.1.1 Desenvolvimento da capacidade de compreensão da criança	19
2.1.2 Classificação da memória, base da recordação e da compreensão	24
2.1.3 O desenvolvimento da compreensão de histórias pela criança	26
2.1.4 Recursos para acessar a compreensão de histórias por crianças	32
<b>2.2 A consciência fonológica</b>	35
2.2.1 A consciência fonológica e a cognição	35
2.2.2 Consciência fonológica como comportamento de consciência lingüística	37
2.2.3 Níveis de consciência fonológica	39
2.2.4 Protocolos de avaliação da consciência fonológica	43
<b>2.3 Relação entre compreensão de histórias e consciência fonológica</b>	44
<b>3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA</b>	49
<b>3.1 Apresentação dos objetivos</b>	49
<b>3.2 Formulação das Hipóteses</b>	49
<b>3.3 Discriminação e operacionalização das variáveis</b>	49
<b>4 MATERIAIS E PROCEDIMENTOS</b>	51
<b>4.1 População e Amostragem</b>	51
<b>4.2 Etapas da pesquisa</b>	51
<b>4.3 Caracterização da amostra</b>	52
<b>4.4 Descrição e aplicação dos instrumentos de pesquisa</b>	54
4.4.1 Compreensão da história	54
4.4.1.1 Tarefa de perguntas inferenciais	55
4.4.1.2 Tarefa de retirada das figuras não-pertencentes à história	57

4.4.1.3 Tarefa de ordenação das figuras da história e justificativa	58
4.4.2 Consciência fonológica	58
<b>4.5 Levantamento de dados</b>	61
4.5.1 Compreensão de história	61
4.5.1.1 Tarefa de perguntas inferenciais	61
4.5.1.2 Tarefa de escolha das figuras pertencentes à história	63
4.5.1.3.Tarefa de ordenação das figuras da história e justificativa	64
4.5.2 Consciência fonológica	68
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	69
<b>5.1 Avaliação das hipóteses</b>	84
<b>6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	86
<b>6.1 Correlação entre os escores de desempenho das tarefas de avaliação e características dos instrumentos utilizados</b>	86
<b>6.2 Finalidades dos instrumentos, critérios e classificações</b>	90
<b>6.3 Tarefas de compreensão e idade dos sujeitos</b>	91
<b>6.4 Nível de dificuldade com as diferentes partes do texto</b>	92
<b>6.5 Correlação entre os escores de desempenho das tarefas de consciência fonológica e de compreensão de história ouvida</b>	93
<b>7 CONCLUSÃO</b>	97
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	100
<b>APÊNDICE A - Consentimento informado para participação em pesquisa</b>	107
<b>APÊNDICE B – Protocolo de compreensão de história lida para a criança</b>	108
<b>APÊNDICE C – figuras da história para as tarefas de retirada de figuras não-pertencentes à história e ordenação de figuras com justificativa</b>	110
<b>APÊNDICE D - Consciência Fonológica - protocolo de respostas</b>	112
<b>ANEXO A – Texto e perguntas</b>	114

## 1 INTRODUÇÃO

A compreensão é um processo fundamental no desenvolvimento de linguagem, pois possibilita e enriquece a interação social da criança e dela depende o desenvolvimento expressivo.

Difícil de ser medida, por ser um processo cognitivo, pode também ser analisada sob diferentes pontos de vista. São encontrados instrumentos de avaliações e medidas de compreensão de crianças pré-escolares na literatura científica, mas normalmente relacionados a palavras e sentenças. Já a compreensão da criança quanto a uma história lida para ela é pouco conhecida nessa faixa. Pode-se ter uma noção do que a criança assimilou aos seus conhecimentos pela leitura através de seus comentários, comportamentos e até mesmo de um desenho, mas entender esse processo mais profundo de reflexão e o que é esperado de acordo com as condições cognitivas desse momento do desenvolvimento constitui um desafio maior.

A leitura de histórias para as crianças certamente é um ato importante, por apresentar a elas múltiplas visões de mundo, enriquecer seu vocabulário e expressões lingüísticas, e por ser um valioso alimento da imaginação e da interação afetiva.

As crianças ouvem histórias, em casa e na escola, mas na verdade não há clareza quanto ao que e como a criança está compreendendo aquilo que é lido para ela.

Da mesma forma, a consciência fonológica, que pode ser tomada como “*a habilidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras*” (MENEZES, 1999), é uma habilidade que amadurece durante a aquisição da linguagem, e, portanto, na interação familiar e social da criança. Debruça-se sobre o produto da linguagem, ou seja, as palavras e os sons que as formam. O contato com textos escritos e sua leitura favorece seu desenvolvimento aos níveis mais complexos, que culminam com a consciência da segmentação da fala em fonemas.

Neste estudo visa-se explicitar se há uma correlação entre os níveis de compreensão de um texto lido para a criança e o desenvolvimento de suas habilidades de consciência fonológica.

O interesse por este assunto na verdade já vem de longa data, na atividade da autora na área de fonoaudiologia educacional. Entre os eixos de trabalho na equipe interdisciplinar da qual fazia parte na escola, visando à prevenção a distúrbios de linguagem e aprendizagem, um deles era uma triagem fonoaudiológica, que avaliava o desenvolvimento de linguagem e acuidade auditiva das crianças de cinco a seis anos de idade. Nesse momento, elas eram entrevistadas, e, por curiosidade, sempre era perguntado às crianças se alguém lia para elas em casa ou não, suas preferências de livros, e se recordavam alguma história lida de que tivessem gostado muito.

De forma empírica, a autora observava que normalmente as crianças com desenvolvimento adequado de linguagem contavam com este suporte: um pai, uma mãe, uma avó, um avô, uma babá, ou um irmão mais velho que lia para elas. Alguns, já leitores, diziam com orgulho: “eu leio sozinho”, mas provavelmente este interesse pela leitura que os fez avançar nesse processo antes de uma instrução “formal” para essa aprendizagem, partiu de um ambiente que possibilitou que este enlace com a leitura acontecesse.

Da mesma forma, as crianças que tinham alguma dificuldade de linguagem, em especial aquelas acometidas por otites de repetição, que diminuía a acuidade auditiva por períodos transitórios, mas suficientes para interferir nos registros fonológicos da linguagem, pareciam se beneficiar da recomendação de leitura de histórias pelo adulto em casa. Este ato, além da troca afetiva que traz em si, favorece a atenção auditiva da criança à linguagem, a discriminação entre palavras presentes no texto, que enriquecem seu vocabulário, e a noção de semelhanças e diferenças entre a sonoridade das palavras.

A leitura que desperta o interesse da criança e lhe é significativa parece proporcionar um maior desenvolvimento da consciência lingüística.

A maioria dos estudos que relacionam os aspectos aqui pesquisados leva em conta a consciência fonológica e a compreensão leitora do aluno como agente da realização da leitura pela decodificação visual. Portanto, envolvem crianças maiores e com experiência escolar de alfabetização. É consenso entre as pesquisas que são realizadas há cerca de quarenta anos nessa área que existe uma inter-relação entre esses processos, já que alguns aspectos da consciência fonológica parecem ser necessários à aprendizagem da escrita e da leitura, enquanto outros se



desenvolvem mais como consequência do contato com o alfabeto, principalmente os que dizem respeito à consciência fonêmica.

Este estudo visa à faixa etária de cinco a seis anos, por justamente ser o momento anterior ao primeiro ano do ensino fundamental, quando normalmente ainda não ocorre a instrução formal da leitura e da escrita. Mesmo tendo crianças leitoras iniciais, a proposta da pesquisa foi a compreensão da leitura mediada pelo adulto, ouvida, portanto. E a correlação desta com a consciência fonológica em evolução, destacando-se os três níveis de consciência (silábico, intra-silábico e fonêmico) em atividades de recepção e produção.

Ainda há poucas pesquisas sobre a compreensão de histórias nessa faixa etária, e, dessa forma, esse trabalho visa contribuir para o enriquecimento dos conhecimentos nessa área e para a prevenção a problemas de aprendizagem.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O ato de contar e ler histórias favorece o desenvolvimento verbal, cultural e afetivo da criança, bem como sua consciência lingüística, pela diversidade de experiências com diferentes sons e significados das palavras contidas nos diferentes textos escritos, que se tornam objeto de atenção.

Como parte da consciência lingüística, as etapas que levam à consciência fonológica se desenvolvem através de um *continuum*. Não são etapas estanques que se sucedem. Os comportamentos se modificam na interação entre os novos conhecimentos adquiridos no meio e os pré-existentes, conforme as possibilidades que o amadurecimento cognitivo oferece. É um processo de crescente complexidade, como a compreensão da linguagem.

Esta seção será dividida em três tópicos principais: a compreensão de histórias, a consciência fonológica e as relações entre essas duas habilidades no desenvolvimento pré-escolar. No primeiro, será abordada a capacidade de compreensão infantil, a memória como base da recordação e compreensão, o desenvolvimento da compreensão de histórias pela criança e recursos para acessar o processo de compreensão de histórias. Dentro do tópico de consciência fonológica, será abordada a formação da consciência lingüística e fonológica, seus níveis de desenvolvimento e recursos de avaliação.

### 2.1 A compreensão de histórias por crianças

O processo de desenvolvimento da compreensão começa muito cedo na vida da criança, em seu convívio familiar. A constituição do sujeito é a condição básica do desenvolvimento infantil e da aparição da linguagem, como preconizado pelo enfoque psicanalítico (JERUSALINSKY, 1988). A partir daí existem aspectos funcionais que concorrem para o desenvolvimento da linguagem, que é caracterizada por comportamentos integrados de compreensão e expressão.

De acordo com Golbert (1988), três aspectos são considerados para que ocorram diferenças no grau e forma no domínio das estruturas lingüísticas: uma *base orgânica* sadia, que possibilite o funcionamento integrado dos mecanismos de

recepção e produção da linguagem; a qualidade e a coerência da *estimulação lingüística na interação* estabelecida com o adulto; e a *cognição*, que permite que a criança interprete e compreenda a fala, fazendo antecipações com base em seu conhecimento de mundo. Dessa forma, a aquisição da linguagem consiste em descobrir expressões lingüísticas para *significados já elaborados*, que tomam sentido na interação.

A prática da leitura ou contação de histórias faz parte das oportunidades de experiências verbais que estimulam a comunicação da criança e alimentam suas capacidades lingüísticas.

Para conhecer como se dá a compreensão de histórias por crianças, reuniram-se elementos da área da Psicolingüística como base da revisão teórica desta pesquisa, que serão apresentados a seguir, partindo de um entendimento mais amplo do desenvolvimento do processo de compreensão.

### 2.1.1 O desenvolvimento da capacidade de compreensão da criança

A compreensão antecede a expressão no desenvolvimento de linguagem, constituindo-se, inclusive, em um importante referencial na avaliação de crianças com possíveis atrasos nessa área. Seu acesso, porém, é o mais difícil, por ser um processo cognitivo e seu produto nem sempre ser observável, e também pela própria dificuldade em quantificá-la.

Sobre a dificuldade em acessar a compreensão verbal, Zorzi e Hage (2004) comentam que nesse tipo de avaliação é sempre muito difícil separar o que foi entendido da informação lingüística propriamente dita daquilo que foi assimilado pelas pistas contextuais. Esse é o caso, por exemplo, daquelas crianças com atrasos de linguagem que na escola seguem as instruções dadas em sala de aula, mas comumente por observarem e seguirem a conduta dos colegas e não propriamente por entenderem a informação verbal.

Conforme Smith (2003), expoente dos estudos sobre a leitura, o entendimento ou compreensão, é a *base da leitura* e do aprendizado desta. O autor considera a compreensão como o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à nossa volta às intenções, conhecimento e expectativa que já possuímos em nossas

mentes. Para ele, compreensão e aprendizado são fundamentalmente a mesma coisa: um processo que relaciona o novo ao já conhecido.

Para este estudo, buscou-se o entendimento dos fundamentos do processo compreensivo nos estudos de Luria (1987), neuropsicólogo que procurou integrar conhecimentos das funções corticais, da psicologia do desenvolvimento, a partir de estudos com seu mestre Vigotski, e de concepções lingüísticas de Roman Jakobson.

Para Luria (op cit), o elemento fundamental da linguagem é a *palavra*, que *codifica* a nossa experiência. Esta nomeia as coisas, individualiza suas características, designa ações, relações e reúne objetos em determinados sistemas.

A palavra como *referência objetiva* pode assinalar o objeto, o traço, a ação ou a relação, como preposições e conjunções. Com essa característica ela permite *duplicar* o mundo para o homem, oferecendo-lhe a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência destes (p.32). Com a aparição da linguagem como sistema de códigos o homem adquire como que uma nova dimensão da consciência, onde se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são manipuláveis cognitivamente.

Na realidade, a estrutura semântica da palavra é muito mais complicada do que a idéia de que ela seja um simples rótulo que designa um objeto. O fenômeno da *polissemia*, ou de múltiplos significados de uma palavra, parece ser mais a regra do que a exceção nas línguas humanas. Junto ao significado, que é objetivo e formado ao longo da história, cada palavra tem um *sentido*, que separa, neste significado, os aspectos ligados à situação dada e às vivências afetivas do sujeito. Dessa forma, se o *significado referencial* é o elemento fundamental da linguagem, o *significado social-comunicativo* ou *sentido* é a unidade fundamental da comunicação.

A palavra converte-se em um elo de toda uma rede de imagens que ela evoca, denominada rede semântica. Conforme Luria (1987, p.35), “aquele que fala ou que escuta contém, inibe, toda esta rede de palavras e imagens evocadas pela palavra, para poder escolher o significado ‘imediate’ necessário no caso ou situações dadas”. Assim, ela se transforma na base da generalização (instrumento do pensamento) e meio de comunicação (instrumento da comunicação verbal).

No desenvolvimento infantil, a *referência objetiva* das palavras e seu significado não permanecem imutáveis; eles se desenvolvem em relação tanto à sua estrutura semântica como ao sistema de processos psíquicos que a ancoram, o que também se reflete em mudanças na estrutura da consciência. Há fundamentos para

se considerar que a compreensão das palavras pela criança inicia de forma *simpráxica*, ou seja, entrelaçam-se fatores não-verbais, situacionais específicos à presença de determinada palavra. Depois, há uma progressiva emancipação da situação *simpráxica* imediata, com a função designativa mudando conforme a situação em que a palavra apareça. Aqui ela ainda não se separou do gesto e ação correspondentes. Somente pelo segundo ano de vida é que a palavra adquire uma relação objetual permanente e independente. Mas, mesmo emancipada da situação prática, a *referência objetual* da palavra ainda conserva estreitos laços com esta, designando traços do objeto e não o objeto em si. Após esta ser estabilizada, há o desenvolvimento do significado, ou seja, de sua função generalizadora e analítica. Mesmo que mantenha a mesma *referência objetual*, o sistema de enlaces e generalizações da palavra muda e se enriquece.

O significado evolui de um sentido afetivo da palavra, num primeiro momento, para avançar, na criança pré-escolar, para um sentido concreto e funcional. Nesse momento de vida, o papel principal é desempenhado pela imagem imediata, sua memória, que reproduz uma situação conhecida (p.52). Para o adulto, prevalecem os enlaces lógicos da palavra, que adquire um caráter paradigmático, incluindo o objeto em um sistema hierárquico de contraposições abstratas. Assim, por exemplo, a palavra *supermercado* pode num primeiro momento significar o momento de passear com a mãe e andar no carrinho, a partir de seu universo afetivo. Para a criança pré-escolar ou escolar das séries iniciais, por trás da palavra *supermercado* pode aparecer a experiência concreta de fazer compras, pagar por elas no caixa, colocar os produtos comprados em sacolas para levar para casa, etc.. Nas etapas seguintes, a estrutura da palavra *supermercado* começa a entrar em um sistema de categorias enlaçadas hierarquicamente e mutuamente subordinadas. Assim, um *supermercado* não é uma farmácia, nem um posto de gasolina, mas estes todos são locais para onde nos dirigimos com a finalidade de adquirir produtos; é um local construído e não da natureza; é de uso coletivo e não individual; e assim por diante. Com este exemplo, podemos observar que no estágio dos conceitos concretos predominam os enlaces situacionais diretos, e, no estágio de conceitos abstratos, há um papel decisivo dos enlaces lógico-verbais (p.54). Isto assinala não somente a mudança do significado da palavra, ao longo do desenvolvimento infantil, mas também como se estrutura a consciência, que sofre mudanças na estrutura semântica e sistêmica.

É evidente que a compreensão não pode ser reduzida apenas ao entendimento de palavras isoladas ou à tomada das expressões como um somatório de palavras. A palavra é considerada a unidade de linguagem, mas a *frase* é a unidade da língua viva para Luria (1987, p.120); ela é a expressão de um pensamento, de um julgamento determinado. Também acrescenta que para a compreensão é central o *processo da busca de sentido*; “já nas primeiras etapas da percepção da comunicação surgem hipóteses ou suposições sobre o sentido da comunicação” (p.174).

Luria aponta várias condições para a compreensão, que podem ser encontradas na obra que reúne suas últimas conferências, reunidas sob o título *Pensamento e Linguagem*. Por hora, os fundamentos destacados parecem ser suficientes para a identificação de comportamentos que reflitam o grau do processo compreensivo da criança, sendo complementada esta revisão com alguns autores da Psicolingüística.

Rossa (2002), psicolingüista com enfoque conexionista, destaca os aspectos cerebrais envolvidos na aprendizagem da criança, e, portanto, no processo de compreensão da linguagem. Os estudos com imagens mostram o desenvolvimento de mudanças estruturais cerebrais em resposta às experiências, e como adaptação a condições mutantes e estímulos repetidos. O trabalho com a multiplicidade de informações e a necessidade de armazená-las favorece novas conexões sinápticas (entre neurônios). Assim, quanto mais houver reforços de ligações sinápticas e a construção de novas “pontes” entre as redes de neurônios, mais facilmente a criança *elaborará um significado* com suas próprias palavras e recordará seus pensamentos. Essa possibilidade de debruçar-se sobre o pensamento é essencial para que a criança possa refletir. O que passa pela consciência, aliado à atenção, é a base do aprendizado. Assim, para essa autora, a primeira generalização de uma criança é tão importante quanto sua primeira palavra (p.134). O estabelecimento de relações entre as coisas do mundo corresponde aos ajustamentos nas ligações entre os neurônios no cérebro. Nesse sentido, o estímulo ao pensamento dedutivo e reflexivo ativa mais conexões interneuronais no cérebro infantil, o que pode ser observado em mapeamentos cerebrais, em contraste às crianças que recebem pouco estímulo. Acrescenta que, em idade pré-escolar, o cérebro infantil já é capaz de fazer generalizações bastante complexas.

Zimmer (2003, p.22) também destaca aspectos cerebrais envolvidos no processamento de informações no desenvolvimento infantil. O fato de uma criança deparar-se continuamente com novos dados de linguagem serve como estímulo para a formação de sinapses que codificam novas informações lingüísticas, integrando-as as já codificadas no substrato neuronal, num processamento feito em paralelo. Este processamento simultâneo de vários tipos de informações (fonológicas, sintáticas, semânticas) é que permite à criança aprender e *construir sentido* ao ouvir a fala.

Slobin (1980) salientou a importância dos aspectos da memória nos estudos da compreensão. Refere que a atribuição de sentido é feita a partir de vários níveis da experiência do sujeito, e o que fica retido na memória é uma versão abreviada e esquematizada do que foi ouvido, podendo ser acrescentados detalhes e interpretações plausíveis ao ouvinte, não declaradas explicitamente. Dessa forma, as informações provindas de várias frases são integradas, formando estruturas semânticas globais. Esquecem-se as frases e palavras exatas, e retêm-se as inferências e interpretações do indivíduo, já que os conhecimentos de língua e de mundo interagem na compreensão da linguagem. A busca de sentido afeta e dirige a percepção acústica. A tarefa do ouvinte, segundo esse autor, é formar significados partindo dos sons, de um nível acústico para um nível semântico.

A entonação dos sons da fala e a identificação de segmentos menores na cadeia da palavra são abordadas por Zorzi e Hage (2004). Esses autores salientam a entonação como um facilitador da compreensão inicial, que ocorre de forma holística quanto a frases e palavras. Conforme as crianças vão acrescentando palavras ao seu vocabulário, vão substituindo a estratégia de compreensão baseada no contorno da palavra pela diferenciação de segmentos menores que constituem as mesmas, formando representações dos segmentos abstratos subjacentes na memória de longo prazo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Os termos de classificações de memória serão apresentados resumidamente na seção a seguir, como embasamento para o entendimento de recordação. Para aprofundamento das operações de memória envolvidas na linguagem, que não são o foco principal desse trabalho, consultar Gathercole e Baddeley (1993); Izquierdo (2007); obras recentes de Baddeley. Para aprofundamento da emoção na recordação consultar Castro (2007).

Para acessar a compreensão de crianças pequenas, Zorzi e Hage (op.cit.) sugerem dois critérios de análise: nível de representação e extensão dos enunciados.

Quanto ao *nível de representação*, é esperado que uma criança pequena demonstre um razoável nível de entendimento da linguagem oral antes mesmo de começar a falar. Os níveis iniciais correspondem ao que é compreendido por informações contextuais, ligadas aos aspectos situacionais concretos. Conforme vai se desenvolvendo, a criança deve atingir níveis maiores de compreensão, independentes do contexto imediato, o que corresponde à emancipação da palavra da situação, conforme estudos de Luria. Para isso, fatores como o reconhecimento fonológico, o domínio das regras morfossintáticas, a identificação lexical e a capacidade para entender o propósito do interlocutor são mobilizadas (p.33). É importante, portanto, reconhecer que nível de representação a criança demonstra e se este corresponde ao que é esperado.

Quanto à *extensão dos enunciados*, deve-se observar a habilidade progressiva da criança em lidar com enunciados longos e emitidos com rapidez. Esse aspecto está ligado às habilidades perceptivas auditivas, mais especificamente com a memória fonológica de curto prazo. Dessa forma, é importante estar atento ao domínio a instruções com enunciados curtos, longos, e instruções discursivas, como é o caso da compreensão de histórias.

### 2.1.2 Classificação da memória, base da recordação e da compreensão

A memória é o processo cerebral que permite ao sujeito registrar e conservar dados da experiência possibilitando que sejam recuperados posteriormente. De acordo com Castro (2007), o armazenamento não se localiza em uma zona específica, mas envolve diferentes estruturas cerebrais, de acordo com o tipo de aprendizado, nem se dá pelo mesmo período de tempo. Em vista disso, Izquierdo (2002) classifica as memórias quanto ao conteúdo (declarativa e procedimental), à função (memória de trabalho) e à duração (memória de curta duração e memória de longa duração).

Quanto ao conteúdo, a *memória declarativa* registra fatos, eventos ou conhecimentos que podemos declarar; ou seja, as informações que podem ser



expressas verbalmente. Subdivide-se em: *memória episódica*, que se refere a eventos que participamos ou assistimos, tendo um caráter autobiográfico, que inclui lembranças de rostos conhecidos, de filmes vistos, de experiências escolares, por exemplo; e *memória semântica*, que acessa o conhecimento dos fatos em geral de forma descontextualizada, como os conhecimentos de matemática, de literatura, de receitas culinárias. As *memórias de procedimentos* envolvem capacidades ou habilidades motoras ou sensoriais e o que chamamos de 'hábitos', como andar de bicicleta ou saltar; são demonstradas, e não declaradas.

Acrescenta-se às classificações de conteúdo, a divisão da memória pela forma como se dá o aprendizado, *implícito* ou *explícito*. As memórias de procedimento são em geral adquiridas de forma implícita, sem o sujeito perceber de forma clara que está aprendendo; são habilidades motoras ou perceptivas às quais a consciência não tem acesso. Muitas das memórias semânticas são também implícitas, como a aquisição da língua materna (Izquierdo, 2002). O segundo tipo, explícito, são as memórias adquiridas com intervenção da consciência. Refere-se ao conhecimento acessível à consciência, sobre o que são coisas, pessoas, lugares (Castro, 2007).

Quanto à função, a *memória de trabalho* se apresenta como uma capacidade de reter informações por poucos segundos ou no máximo 3 minutos, a fim de permitir que se analisem as informações que chegam constantemente ao cérebro e compará-las com as que já existem nas demais memórias. Seu papel não é o de formar arquivos. "A memória de trabalho funciona como um gerenciador central na medida em que verifica o contexto em que os fatos ocorrem e a necessidade ou não de criar uma nova memória desses fatos", comenta Castro (2007). A retenção momentânea de palavras de frase lida ou ouvida para serem conectadas com as palavras subseqüentes é desempenhada por essa memória.

Quanto à duração, a *memória de curta duração* estende-se desde os primeiros segundos ou minutos seguintes ao aprendizado até no máximo 6 horas (Izquierdo, 2002) Ela não sofre extinção após esse período, mas nesse intervalo ela é gradativamente substituída pela *memória de longa duração*. Essas memórias possuem similaridades quanto ao conteúdo cognitivo, porém, as diferenças indicam claramente que elas não são parte de um mesmo processo, mas sim duas séries de processos paralelos e independentes (op.cit., 2002).

A recordação ou evocação da memória não consiste na simples repetição dos procedimentos envolvidos no armazenamento da informação (Castro, 2007). É um processo complexo, que pode ocorrer espontaneamente ou através de uma busca laboriosa. Quanto mais estímulos sensoriais forem associados a um aprendizado, mais facilmente ele será memorizado e recuperado.

É importante salientar que muitas vezes a recordação se dá a partir de um fragmento do fato original, já que nosso cérebro processa as informações de forma distribuída. A reconstrução da informação também pode sofrer distorções, que ocorre quando as pessoas tendem a acrescentar a ela fatos diferentes dos originais, gravados de outros momentos ou próprios da personalidade do indivíduo (Castro, 2007).

A importância da memória é lembrada por Rossa (2002) no processo de aprendizagem. Segundo a autora, “lembrar dos pensamentos é essencial para que a criança possa refletir: sem lembrança não há como se debruçar sobre o próprio pensamento” (p.134) O favorecimento à conscientização funciona como um reforço às sinapses cerebrais, que, aliada à atenção volitiva, são ingredientes básicos para que algo seja aprendido.

### 2.1.3 O desenvolvimento da compreensão de histórias por crianças

A leitura, conforme Leybaert, Alégria, Deltour e Skinkel (1997), é uma atividade complexa que envolve a intervenção de diversos mecanismos de comportamento: identificação de letras, reconhecimento de palavras, acesso ao significado, integração sintática e semântica. Uma parte desses comportamentos é comum à leitura e ao reconhecimento de fala, enquanto outros têm maior especificidade com a leitura e a escrita, como é o caso da identificação e produção de palavras escritas (p.143).

Nesta pesquisa são destacados os aspectos de compreensão da leitura a partir de uma história lida oralmente para a criança, que está na posição ativa de compreender o texto que *ouve*, e não na de leitor a partir da decodificação *visual* do texto escrito. Muitos aspectos são comuns aos dois processos de compreensão. O modo como se dá e o que envolve o processo de compreender um texto será

apresentado a partir de concepções psicolinguísticas clássicas de compreensão leitora e estudos recentes, buscando enfatizar aspectos que permitam construir um referencial de como esse processo ocorre na recepção oral da leitura.

A compreensão da leitura, para Smith (2003), “não pode ser absolutamente medida” (p.72), uma vez que não é a quantidade de qualquer coisa. Para esse autor, a compreensão é mais apropriadamente um *estado*, o oposto de confusão. Ela é a “possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, às intenções e às expectativas que já possuímos em nossas cabeças” (p.72). Na sua concepção, os leitores têm questões propostas ao texto e procuram reduzir incertezas procurando as respostas nele. Assim, a compreensão da leitura existe quando há a *extração de sentido* do texto, relacionando o que já se conhece com aquilo que se quer saber ou experimentar. Ressalta que o modo como se compreende algo em determinado momento pode provar ser inapropriado mais tarde. Goodman (1991) também enfatiza a reconsideração e reconstrução do que foi compreendido durante o texto; “o leitor pode mudar o que ele entendeu com base nas questões sobre o texto que parecem dirigir a atenção para respostas e visões específicas”. (p.33)

Goodman (1976) conceitua a leitura como um “jogo psicolinguístico de adivinhação”, descrevendo o ato de ler como uma atividade de reconstrução do texto pelo leitor através das pistas colocadas pelo escritor. Esse autor destaca que para a leitura é importante o propósito do leitor, sua cultura social, seu conhecimento prévio, e seus esquemas linguísticos e conceituais. Nessa atividade de reconstrução, o texto do leitor envolve inferências, referências e co-referências baseadas nos esquemas que ele traz para o texto (GOODMAN, 1991, p.28). Assim, diferentes pessoas lendo o mesmo texto podem apresentar variações no que se refere à compreensão deste, segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado.

Morais (1996) salienta que a leitura não atinge seu objetivo sem a compreensão, mas que os processos específicos da leitura não constituem em si mesmos processos de compreensão, mas que levam à compreensão (p.114). Para compreender os textos, são usadas nossas competências lexicais, processos de análise sintática e de integração semântica, e até o conhecimento de mundo e a experiência pessoal, mas todos esses processos e conhecimentos também atuam quando a linguagem falada é compreendida. Processos e conhecimentos desse tipo

são desenvolvidos bem antes de a criança aprender a ler. Nesse ponto, Moraes (op.cit.) é categórico quanto à importância da leitura feita pelos pais aos filhos para o desenvolvimento de sua aprendizagem, e da necessidade da escola maternal dar continuidade a esse tipo de atividade:

Pela própria estrutura da história contada, pelas questões e comentários que ela sugere, pelos resumos que provoca, ela ensina a compreender melhor os fatos e os atos, a melhor organizar e reter a informação, a melhor elaborar os roteiros e os esquemas mentais (p.171).

Este aspecto do estímulo do ambiente também é referido por Scliar-Cabral (2003). Essa autora enfatiza que o objetivo principal da leitura é compreender e interpretar um texto para sobre ele refletir, retendo as informações necessárias ao aprofundamento e ampliação do conhecimento (p.21). Enquanto a criança não possui o domínio dos passos envolvidos na leitura, espera-se que um adulto ou outra criança mais velha, como um irmão, faça o papel de leitor para que a criança interprete e amplie seus conhecimentos e informações lingüísticas. O fato de uma criança ouvir desde cedo narrativas recontadas ou lidas traz uma ativação positiva para o desenvolvimento dos esquemas mentais.

As estratégias cognitivas são discutidas por Goodman (1991) para a construção de sentido nos eventos de leitura. Ele destaca sete aspectos: *iniciação ou reconhecimento da tarefa*, que é a decisão explícita de ativar as estratégias e esquemas apropriados para a leitura; *amostragem e seleção*, que é o direcionamento da atenção aos dados relevantes que se deseja decodificar, pois os processos do pensamento seriam sobrecarregados com dados irrelevantes se não houvesse uma seleção; *inferência*, que é uma estratégia geral de adivinhação, com base no que é conhecido, de qual informação é necessária mas não conhecida, que é utilizada durante o processo de leitura, a partir das informações grafofônicas, sintáticas, semânticas – “nossos esquemas e estruturas não tornam possível tomar decisões confiáveis, com base em informações parciais, inferindo a informação que falta.” (p.36); *predição*, que é a habilidade de antecipar o que está por vir e faz com que o processo flua suavemente à medida que o leitor constrói texto e sentido, pois ao contrário o processamento seria sempre retrospectivo; *confirmação e desconfirmação*, que corresponde à auto-monitoração feita durante a leitura para

certificar-se das inferências e predições feitas, que são especulativas – “há uma interação de estratégia e uma economia de processamento, pois a mesma informação usada para confirmar decisões passadas é usada para fazer novas inferências e predições” (p.37); *correção*, que são as estratégias para recuperação do sentido na reconstrução do texto; *finalização*, quando se toma a decisão deliberada de interromper ou finalizar a leitura.

Poersch (1991) compartilha do conceito de compreensão do texto como sendo uma atividade de processamento da informação, que envolve habilidades cognitivas e lingüísticas, levando à *construção de sentido*. Nessa construção, propõe distinguir dois critérios: o de *abrangência textual*, onde há a compreensão lexical, frasal e textual; e o de *profundidade de compreensão*, onde temos os níveis explícito, implícito e metaplícito.

Na abrangência textual, estão relacionados os significados referenciais das palavras; a disposição e função de elementos inter-relacionados das frases; e o sentido global do texto, processado para a memória. Corresponde aos processos cognitivos *ascendentes*, que partem da construção do significado através da análise e síntese do significado das partes do texto (Kato, 2007). No critério de profundidade de compreensão verifica-se se o sentido é extraído dos dados expressos no texto, dos dados omitidos no texto, ou dos dados relativos à situação de produção (p.131). Corresponde aos processos cognitivos *descendentes*, que vão na direção da macro para a microestrutura (Kato, 2007). Assim, o conteúdo explícito é o que está dito claramente, expresso nas linhas do texto. O conteúdo implícito corresponde àquele sentido que deve ser lido embora não esteja escrito. Esse conteúdo faz parte do texto, embora não expresso diretamente, e corresponde a tudo aquilo que pode ser recuperado pela via lingüística, por pressuposições, ou por inferências, a partir dos dados do texto e do conhecimento que o leitor possui da língua como código e como produto cultural. O autor considera as pressuposições como atividade de associação automática e as inferências como resultado de raciocínio. Já o conteúdo metaplícito “é aquele que só pode ser construído mediante a situação de comunicação”; varia de leitor para leitor, pois depende da quantidade e qualidade de dados que ele possui sobre o contexto onde a situação de comunicação é inserida.

Poersch e Rossa (2007) afirmam que a compreensão só é possível via memória, pois *compreender é recordar e aprender*. Golbert (1988), destacando a importância dos aspectos de memória no processo compreensivo, lembra que, para

a dedução de significados, as palavras e frases iniciais devem ser continuamente relacionadas com as posteriores, num exercício de memória seqüencial, que pode ser tratada como a memória de trabalho, como descrita na seção 2.1.2.

Referindo-se ao ato de compreender, Colomer e Camps (2008) comentam que, para a Psicologia Cognitiva, os processos de obtenção de informação funcionam basicamente da mesma forma entre as pessoas, requerendo mecanismos mentais que captam a informação mediante os sentidos e a armazenam em estruturas esquemáticas do conhecimento. Assim, ler ou “escutar” seguem um processo semelhante de interpretação da informação; há uma reorganização das redes em que estão organizados os conhecimentos, modificando as estruturas prévias ao entendimento da nova informação. (p.33) O modelo de Mayer (1985) citado por essas autoras engloba:

- a percepção – que é o primeiro passo para a captação de determinado estímulo mediante os sentidos e em estreita relação com as intenções do sujeito na seleção da informação;

- a memória – faculdade humana de vital importância para qualquer processo de obtenção e elaboração de informação, pois só se pode pensar a partir dos dados de que o nosso cérebro dispõe em um determinado momento. O estudo de *como se compreende* está intimamente ligado àqueles de *como se retém*. Existem vários tipos de memória, dependendo da perspectiva de estudo, (como explicitado na seção 2.2.1). Basicamente, para a compreensão, é preciso distinguir a memória de curto prazo e a de longo prazo. A de curto prazo tem uma capacidade limitada de tempo e quantidade de informação retida. A de longo prazo é definida por sua duração e capacidade, desde que a informação tenha sido organizada de forma compreensível e seja significativa para o sujeito;

- a representação de mundo – nessa concepção teórica, é utilizada a noção de esquemas, que são as estruturas mentais que o sujeito constrói na interação com o ambiente, e que organizam seu conhecimento e o modo de usá-lo. Para ser realmente compreendida, a informação deve integrar-se nesses esquemas. Isso permite que os nossos conhecimentos não avancem como uma soma de informações, mas como um sistema de conexões que é ativamente reestruturado.

À medida que o indivíduo avança em faixas de idade e escolaridade o nível de compreensão cresce sistematicamente, afirma Poersch (1991), a partir de seus estudos.

Trazendo informações que descrevem o avanço da habilidade de recontar e de criar narrativas, Zorzi e Hage (2004) mostram o que é esperado entre as faixas etárias de 3 a 6 anos de idade: aos 3 anos as crianças fazem relatos de experiências imediatas, não se atendo a elementos secundários e inserindo fatos não verdadeiros ao recontar uma história, podendo apresentar falhas na coesão e coerência; aos 4 anos, narram uma história conhecida sem ajuda do outro e sem apoio de figuras, ainda tendo elementos coesivos da narração falhos; aos 5 anos, conseguem manter a organização temporal dos eventos, mesmo que omitam alguns fatos secundários que parecem não prejudicar o entendimento da narrativa, não sendo esperado que insiram fatos não verdadeiros para manter a narrativa: se não lembram, dizem que não lembram; aos 6 anos, narram com detalhes histórias conhecidas e relatos pessoais, e inventam propositalmente histórias com coerência entre os fatos.

Brandão e Spinillo (1998) citam alguns estudos específicos de compreensão de histórias realizados com crianças pequenas. Buarque, Higino, Miranda, Dubeux e Pedrosa (1992) examinaram crianças de primeira a quarta série e constataram que a habilidade complexa de estabelecer inferências envolve processos cognitivos básicos e o avanço da escolaridade não garante seu avanço automático, sendo que o desempenho em questões inferenciais avançou de modo tímido entre as crianças das séries estudadas.

Takahashi (1992), em pesquisa com crianças de três a cinco anos, envolvendo reprodução oral de história narrada e apresentada com seqüência de figuras através do computador, observou que as crianças mais novas apresentavam dificuldade em serem fiéis ao texto ouvido, tendendo a incluir conteúdos de outras histórias e criações de novas histórias. Houve uma melhora significativa do recontar com a idade.

Brandão e Spinillo (1998) realizaram estudo para investigar se crianças pré-escolares, que ainda não dominam a leitura, constroem inferências a partir de um dado texto. Os detalhes desse estudo serão abordados na próxima seção, visto que o uso de parte dos recursos para acessar a compreensão na presente pesquisa é replicado desse trabalho, que é um referencial nos estudos de compreensão por crianças pequenas no Brasil.

#### 2.1.4 Recursos para acessar a compreensão de histórias por crianças pré-escolares

Em publicação de Farr e Carey (1986), sobre o que pode ser medido em leitura, são apresentadas controvérsias sobre como avaliar a compreensão, por este ser um conceito discutível no meio acadêmico, resultando em dúvidas sobre o que exatamente está sendo medido, sobretudo quando se considera que há diferentes processos cognitivos envolvidos na compreensão. Os testes que solicitam a compreensão literal parecem mais próximos ao conteúdo dos textos; já os testes inferenciais parecem favorecer o uso do conhecimento prévio do leitor (p.41).

Nesse sentido, esses autores consideram que uma boa avaliação precisa assegurar que o examinado compreenda um conceito, fato ou sentimento com base naquele texto específico, mesmo que seu conhecimento prévio possa lhe oferecer respostas (p.44). Salientam que a interpretação dos dados de um instrumento de compreensão só pode ser aplicada no seu próprio contexto, não sendo adequada sua generalização. Sugerem a administração de mais de um tipo de avaliação, e a observação informal em situações mais naturais, porque um teste apenas não reflete todo o comportamento de leitura e compreensão (p.51).

Poersch e Rossa (2007) identificam como recursos utilizados por pesquisadores e professores para avaliar o quanto um leitor compreendeu de um texto a produção de resumos e respostas a questões sobre o mesmo. O resumo possibilita um acesso ao modelo cognitivo do texto construído pelo leitor, permitindo supor, na comparação entre o que foi lido e as informações do resumo, o que ele aprendeu a partir do texto. As perguntas sobre o conteúdo do texto podem alcançar diferentes graus de profundidade de compreensão leitora; podem também levar o leitor a 'ver' e aprender informações que ele poderia não ter compreendido num primeiro momento, desde que elas favoreçam a compreensão não só dos dados explícitos como também das informações contidas nas entrelinhas do texto (p.61).

Brandão e Spinillo (1998) também apontam que, de modo geral, a compreensão de textos é acessada através de tarefas de reprodução do texto apresentado (lido, ouvido, apresentado em gravuras) ou através de respostas a perguntas sobre ele. Acrescentam que tarefas de reprodução são geralmente aplicadas de forma oral e com crianças pequenas; enquanto tarefas de perguntas costumam ser propostas a sujeitos mais velhos, envolvendo a leitura de textos.



Como a compreensão de um texto necessita da construção de significados, criação de rede de relações entre os enunciados, integração das informações neles contidas e das partes que compõem este mesmo texto, capacidade de inferência, reconhecimento e seleção de informações relevantes, e ainda, o acionamento de conhecimentos de mundo e de conhecimentos lingüísticos, essas autoras também ressaltam que não é possível supor um único instrumento para revelar todos os mecanismos envolvidos na compreensão.

Em seu estudo sobre *aspectos gerais e específicos na compreensão de textos* (BRANDÃO e SPINILLO, 1998), um dos recursos utilizados para acessar a compreensão de história por crianças de 4 e 6 anos de idade foi adotado nesta pesquisa. Dessa forma, a investigação conduzida por elas será apresentada aqui de forma mais detalhada.

A fim de investigar o nível de compreensão do sujeito em relação ao texto originalmente apresentado, foram utilizadas tarefas de perguntas e reprodução (ao contrário de outros estudos, que utilizaram ou um ou outro tipo de tarefa), que foram aplicadas a 40 crianças pré-escolares de escola de classe média, em dois grupos de idade, de 4 e 6 anos. Nesse estudo, as respostas foram avaliadas em função do número de acertos, para que fossem indicadores reais de compreensão, considerando-se a *precisão* de respostas em comparação ao texto original apresentado. A história apresentada às crianças foi analisada a partir da divisão do texto em blocos de informação, conforme proposto por Marcuschi (1989). As autoras se interessaram em verificar se reproduzir um texto reflete as mesmas habilidades de compreensão que responder a perguntas sobre esse mesmo texto; também buscaram examinar se haveria dificuldades de compreensão específicas a determinadas partes do texto. Este tipo de comparação entre tarefas com crianças pré-escolares não é documentado na literatura.

Os resultados mostraram que a maior dificuldade de compreensão se localiza na parte da história que trata da resolução e das conseqüências das ações dos personagens para a resolução da situação problema. Esta dificuldade foi mais acentuada aos 4 anos do que aos 6 anos. A complexidade com a resolução e conseqüência foi observada tanto na produção como na reprodução. Quanto mais elaborada a produção, mais respostas precisas às questões propostas (50% aos 4 anos e 92% aos 6 anos). Dessa forma, os resultados indicaram uma progressão entre as idades em relação à compreensão na reprodução da história ouvida e nas

respostas às perguntas. Na reprodução, Brandão e Spinillo (op.cit.) observaram a capacidade crescente das crianças em dois pontos: considerar a história original como um modelo a ser reproduzido, tanto em termos de informação como em estrutura (entre textos); elaborar um texto que apresente integração e unidade (intratexto).

Na tarefa de perguntas, este desenvolvimento foi expresso pela precisão crescente nas respostas, principalmente em relação a partes do texto consideradas problemáticas, como a resolução e a conseqüência. Parece existir uma gradação de dificuldade que varia em função das partes do texto colocadas em evidência através das perguntas, referem as autoras. As crianças mais novas tiveram maior precisão em perguntas relacionadas à situação-problema do que naquelas relacionadas à resolução e conseqüência. Já as crianças maiores conseguiram maior precisão mesmo nas perguntas mais difíceis.

Essa pesquisa utilizou uma abordagem de *tipos de respostas*, replicada no presente trabalho, ao invés de adotar o padrão acerto/erro, o que permitiu analisar a precisão das respostas e as dificuldades em relação às partes da história.

Das especificidades das tarefas propostas, foi observado que a de reprodução é uma atividade de compreensão global, que exige a seleção dos aspectos mais relevantes do texto original e suas relações essenciais. A tarefa de responder a perguntas é pontual, pois estas focalizam partes específicas do texto. As perguntas se encarregam de selecionar as informações, no lugar da criança. Assim, em cada tarefa há habilidades distintas a serem testadas; na reprodução habilidades de compreensão mais amplas e integradoras, e nas perguntas aspectos mais específicos da compreensão, particulares a determinadas informações e partes do texto (estrutura).

## **2.2 A consciência fonológica**

A consciência fonológica é um dos aspectos da consciência lingüística, que será abordada nesta seção. Para compreender seu desenvolvimento e importância, faz-se necessário explicitar o seu papel na cognição e no desenvolvimento de linguagem, bem como os recursos para acessá-la.

### 2.2.1 A consciência fonológica e a cognição

Para a abordagem dos aspectos da formação da consciência fonológica, julgou-se importante primeiramente explicitar conceitos e discussões que existem em torno do que é chamado de consciência, metacognição e metalinguagem, na visão da psicolingüística, bem como compreender a relação da consciência fonológica com outros comportamentos cognitivos ligados às atividades com os sons da fala.

De acordo com Poersch (1998) a *consciência*, na psicolingüística, tem seu conceito fundamentado pela psicologia geral. Refere-se ao conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos. O processo de conscientização é tomado como um *continuum*. O patamar inicial é o inconsciente; no outro extremo está a consciência plena, que permite controlar, manipular, refletir e descrever o objeto em foco. Entre os dois extremos temos diferentes níveis de conscientização.

Ainda seguindo a linha de raciocínio desse autor, metacognição e metalinguagem são conceitos que pressupõem consciência. A *metacognição* é definida pela psicologia cognitiva como a cognição sobre a cognição. A *metalinguagem* é definida pela lingüística clássica como a linguagem sobre a linguagem.

A *metacognição* diz respeito aos processos conscientes da cognição. Ao mesmo tempo em que desempenha uma atividade cognitiva, o indivíduo voluntariamente lança mão de algumas estratégias de ação e de reflexão para atingir determinado objetivo (POERSCH, 1998, p.10). É como um monitoramento sobre o próprio comportamento. Está mais ligada aos *processos* lingüísticos da comunicação.

A *metalinguagem* debruça-se sobre o produto da comunicação. Possibilita a reflexão em relação aos objetos lingüísticos e sua manipulação. Pressupõe a consciência, que permite que se façam declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos. Gombert (1992) a conceitua como a capacidade para refletir sobre a expressão lingüística, já que a própria língua é tomada como objeto para a cognição. De acordo com Poersch (1998; p.8):

A linguagem consiste no uso de um sistema verbal para fins comunicativos. Nessa linguagem distinguimos o produto e o processo. Tanto podemos analisar um quanto outro. Se nos debruçarmos sobre o produto e o descrevermos, teremos a metalinguagem. O processo – presente nas atividades lingüísticas da fala, da compreensão, da escritura, da leitura, da tradução – faz parte da cognição. O debruçar-se sobre esses processos para melhor entendê-los e para descrevê-los constitui metacognição: saber o que se sabe e como se sabe.

Menn & Stoel-Gammon (1997) observam que a metalinguagem desenvolve-se gradualmente na infância, só estando totalmente estabelecida por volta dos oito ou nove anos de idade. Antes, as crianças pequenas parecem mais preocupadas em usar a linguagem como meio de comunicação, com ênfase em seu conteúdo e uso, e não na sua forma. Ainda a respeito dessa questão, Magnusson (1990) considera que somente quando existe uma nítida evidência de que as crianças desprezam o conteúdo e refletem a respeito da forma, fazendo comentários explícitos sobre, ou manipulando conscientemente características lingüísticas, é que estamos autorizados a afirmar que possuem habilidades metalingüísticas.

Cognitivamente, estudiosos da consciência fonológica a situaram como uma das habilidades do *processamento fonológico*, que envolve as operações mentais de processamento de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2004; ANTHONY E FRANCIS, 2005). O processamento fonológico envolve, além da consciência fonológica, a memória de trabalho fonológica e o acesso fonológico à memória lexical. A *memória de trabalho fonológica* refere-se à codificação da informação em um sistema de representação sonora para armazenamento temporário. Está ligada tanto ao processamento ativo como transitório de informações fonológicas. O *acesso fonológico à memória lexical* refere-se à eficiência em recuperar codificações fonológicas da memória. Essa eficiência no acesso ao léxico parece facilitar o uso de informações fonológicas nos processos de decodificação e codificação durante a leitura e a escrita. A *consciência fonológica* refere-se ao grau de sensibilidade do sujeito à estrutura sonora da fala (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2004; ANTHONY E FRANCIS, 2005).

Essas habilidades são altamente inter-relacionadas e fortemente ligadas à aquisição da leitura. A consciência fonológica é reconhecidamente a mais relacionada à capacidade de ler e escrever, e há um intenso debate sobre quais das habilidades englobadas na consciência fonológica influenciam mais diretamente a alfabetização.

### 2.2.2 Consciência fonológica como comportamento de consciência lingüística

A consciência fonológica constitui um dos níveis de conhecimento da consciência lingüística ou metalinguagem, mais ampla, que também abrange os aspectos morfológico, semântico, sintático e pragmático da linguagem.

Liberman, Shankweiler, e Mattingly foram precursores no desenvolvimento do conceito de consciência fonológica, há cerca de quarenta anos, em função dos estudos de dislexia e problemas de leitura. Descobriram que aspectos visuais não eram os predominantes nesse tipo de patologia, como era a teoria vigente, e havia alguma questão problemática relacionada à decodificação, na integração entre as letras e sua representação sonora. Constatou-se que havia uma capacidade que permitia ao leitor iniciante dar-se conta de que a codificação escrita representava palavras faladas, a consciência fonológica. A partir daí, inúmeros estudos se desenvolveram no mundo todo (Mann, 2005)

Os conceitos de consciência fonológica ou *metafonologia* basicamente se assemelham na literatura.

Ávila (2004) explica a consciência fonológica como uma capacidade metalingüística, na qual a percepção é dirigida aos segmentos sonoros da fala, permitindo sua identificação e manipulação. A intencionalidade é sua característica principal. Ela evolui da identificação de rimas e sílabas para a possibilidade da identificação de elementos discretos (fonemas) que existem na fala. O tipo de experiência da criança influencia no desenvolvimento da consciência fonológica. Dessa forma, por exemplo, a falta de contato com a cultura escrita pode lhe trazer menos oportunidade de reflexão lingüística.

Cardoso-Martins (1991) a conceitua como a consciência dos sons que compõem as palavras que são ouvidas e faladas. Através da consciência fonológica, identificam-se rimas, palavras que começam ou terminam com os mesmos sons e manipulam-se os fonemas para a criação de novas palavras.

Moojen et al. (2003) salientam que a consciência fonológica abrange não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Morais et al. (1998) explicam a consciência fonológica como a capacidade de representar propriedades fonológicas conscientemente. Esse conceito é geral, e é

complementado quando se especifica de qual propriedade o sujeito está consciente. Assim, a consciência fonológica torna-se necessária quando alguém precisa decidir, por exemplo, qual de duas palavras ouvidas é maior, ou se duas palavras são ou não idênticas. Essas tarefas exigem um julgamento fonológico intencional e não uma mera ativação de estruturas fonológicas.

Os processos usados por crianças ainda não alfabetizadas parecem menos direcionados à extração de informações segmentais do que os utilizados por crianças mais velhas, alfabetizadas. Menezes (1999) considera que a consciência fonêmica exige um alto nível de consciência fonológica, já que a percepção da criança é dificultada por estar lidando com unidades colocadas em um segmento sonoro contínuo, sem a individualização da realização concreta de cada uma. A atenção fonêmica, sob a influência do letramento, permite o desenvolvimento mais fácil da representação consciente dos fonemas, a consciência fonêmica.

As pessoas podem ser sensíveis a propriedades fonológicas sem, no entanto, serem conscientes dessas (MORAIS et al., 1998). Assim, esses autores distinguem *sensibilidade* de consciência fonológica. Para eles, sensibilidade fonológica é um componente da compreensão da linguagem oral e é demonstrado por comportamentos que permitem reconhecer, por exemplo, que as palavras do português “capa” e “mapa” são diferentes, mesmo que apresentadas isoladamente.

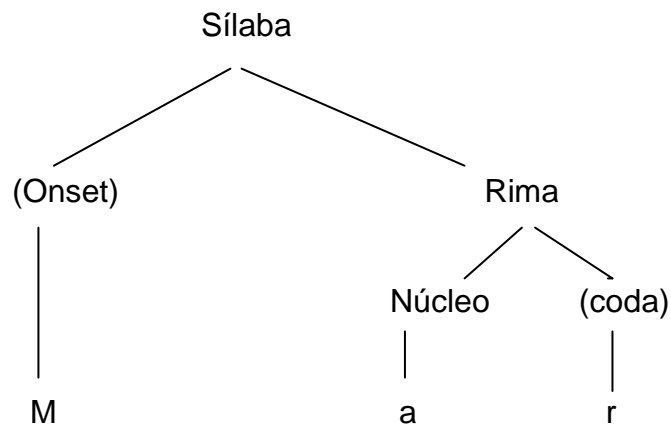
Gombert (1992) também distingue da habilidade de analisar a fala explicitamente em seus componentes fonológicos daqueles processos inconscientes e automáticos de análise pelos quais a fala é habitualmente percebida e compreendida. É diferente tomar uma palavra como objeto e perceber que ela é constituída por segmentos isoláveis, como sílabas e fonemas, por exemplo, do que perceber as palavras como unidades de diferentes tamanhos. Porém, esse mesmo autor ressalta a importância dessas habilidades precoces de distinguir sons lingüísticos, que constituem um pré-requisito não apenas para as habilidades de consciência fonológica, mas para a compreensão da linguagem.

### 2.2.3 Níveis de consciência fonológica

A evolução das pesquisas em consciência fonológica permitiu desvendar uma seqüência geral de seu desenvolvimento, a partir de estudos com pessoas de

diferentes idades, línguas e níveis de leitura. Dois padrões de desenvolvimento ficaram evidentes (ANTHONY et al., 2003):

1 – as crianças se tornam gradativamente mais sensíveis a partes menores das palavras conforme amadurecem; podem detectar ou manipular sílabas antes de detectar ou manipular *onsets* e rimas, e podem detectar ou manipular *onsets* e rimas antes de poder detectar ou manipular fonemas individuais dentro de unidades intrasilábicas da palavra. Para a compreensão dos termos citados, torna-se importante compreender a estrutura silábica no português. A sílaba pode ser constituída por três elementos: *onset*, núcleo, coda, sendo o núcleo o único elemento obrigatório nessa estrutura. Segunda a abordagem métrica, a sílaba pode ser assim representada:



(figura 1 – estrutura interna da sílaba conforme Selkirk, 1982)

O núcleo é sempre ocupado por uma vogal, e as consoantes ficam nas margens silábicas, nas posições de *onset* e/ou *coda* (Matzenauer, 2004).<sup>2</sup>

2 – as crianças podem detectar palavras que soam de forma semelhante ou diferente antes que possam manipular sons dentro das palavras, e geralmente podem combinar/sintetizar informações fonológicas antes de segmentar informações de mesma complexidade lingüística.

O ritmo dessa seqüência de aquisições pode sofrer variações entre os falantes das diversas línguas, o que levou à constatação de que a linguagem oral

<sup>2</sup> A explanação realizada contempla a teoria Fonológica, com a finalidade de esclarecimento de termos. Para os estudos da consciência fonológica, porém, o conceito de rima costuma ser tomado de forma mais ampla, referindo-se às semelhanças de sonoridade na terminação de duas ou mais palavras, como será exemplificado no decorrer da presente seção.

exerce um importante papel no desenvolvimento da consciência fonológica (ANTHONY E FRANCIS, 2005). Assim, examinando esses diferentes falantes, cientistas descobriram que características da linguagem oral favorecem o desenvolvimento de determinada habilidade de consciência fonológica, a depender das características da estrutura da palavra predominantes na língua em questão, os determinantes de complexidade lingüística, como a posição dos fonemas nas palavras e fatores articulatórios.

No Português, a estrutura silábica predominante é CV (consoante + vogal), que está presente em todas as línguas do mundo e costuma ter emergência mais precoce no processo de aquisição nos diferentes sistemas lingüísticos (Matzenauer, 2004).

Anthony et al. (2003) definem o desenvolvimento da consciência fonológica como um *continuum* heterotípico, sendo que as crianças refinam habilidades já adquiridas enquanto estão aprendendo outras novas.

Freitas (2004a) apresenta os níveis de consciência fonológica preconizados por Goswami e Bryant (1990): nível das sílabas; nível das unidades intra-silábicas; nível dos fonemas.

O primeiro nível refere-se à capacidade da criança em dividir as palavras em sílabas. Gombert (1992) propõe que a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala, sendo mais fácil para a criança do que as unidades intra-silábicas e fonêmicas. Desde cedo, as crianças apresentam a habilidade de dividir uma palavra em suas sílabas oralmente, sendo um excelente indicativo de que possuem um nível de consciência fonológica, destaca Freitas (2004a). Rueda (1995) salienta que esse nível pode ser adquirido e desenvolvido antes de a criança aprender a ler.

O nível das unidades intra-silábicas se refere à capacidade de reconhecer que palavras podem iniciar ou terminar com os mesmos sons, constituindo as aliterações (*braço* – *brisa*, *maçã* – *milho*) e rimas (*irmão* – *coração*), respectivamente. As rimas se caracterizam basicamente pela presença de sons iguais desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema (*gato* – *mato*); podem constituir sílabas inteiras (*mamão* – *limão*), só a rima da sílaba (*chulé* – *cafuné*), mais do que uma sílaba (*história* – *vitória*), e em palavras monossílabas oxítonas são um elemento intra-silábico, reconhecido na distinção *onset-rima* (*véu* – *céu*) (Freitas, 2004a).



As rimas parecem fazer parte ao natural do desenvolvimento lingüístico, aparecendo na vida das crianças desde cedo, em músicas, histórias infantis e brincadeiras. Talvez seja uma tarefa que ofereça certa facilidade por não exigir propriamente uma competência analítica, mas uma sensibilidade a similaridades fonológicas (MAGNUSSON, 1990). Rueda (1995) comenta que este nível é controverso quanto a sua contribuição para a aprendizagem da leitura, mas os estudos indicam que esta habilidade auxilia para as analogias entre as palavras.

O terceiro nível refere-se à capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem modificar o significado de uma palavra. Também é chamada consciência fonêmica. Como já referido, é a habilidade que reflete maior desenvolvimento de consciência fonológica, e costuma estar relacionada ao contato com a escrita, mesmo que não seja dentro de um sistema convencional de ensino. Em uma progressão, a criança que é capaz de realizar corretamente tarefas de omissões de sons deve possuir um conhecimento fonológico completo. Por exemplo: se é solicitada que retire o /k/ de /kãma/, a criança precisa segmentar a palavra em seus componentes sonoros e buscar na memória o que coincide com o que tem que retirar, emitindo, por último, a nova palavra /ãma/ (Rueda, 1995).

Rueda (1995) considera que pode existir um nível intermediário entre a sílaba e o fonema, considerando a hierarquia da sílaba, de *onset-rima*, mas que normalmente este é classificado dentro do mesmo nível de rimas e aliterações, pois para o sujeito identificar a rima entre duas palavras precisa ter habilidade em identificar o princípio e a rima, o que confirma a existência de uma gradação na aquisição do conhecimento fonológico<sup>3</sup>.

De modo geral, Rueda (op.cit.) defende que a dificuldade das tarefas que medem conhecimento fonológico depende, por um lado, dos processos cognitivos que a criança precisa ter desenvolvido para alcançar seu objetivo; por outro, do nível lingüístico que se pretende medir com essa tarefa.

Cielo (2001) encontrou nos resultados de sua pesquisa que, pelo critério de êxito nas tarefas de habilidades em consciência fonológica, estão consolidadas aos quatro anos a consciência de sílabas; aos cinco e seis anos, também a consciência

---

<sup>3</sup> Rueda (1995) opta pelo termo *conhecimento fonológico* por considerar que esta expressão engloba as demais (consciência fonológica, sensibilidade fonológica, conhecimento fonêmico ou conhecimento segmental) em seus diferentes matizes, com análogo significado (p.65).

de rimas, e o início da análise fonêmica; e aos sete e oito anos todos os tipos de habilidades em consciência fonológica, inclusive o nível fonêmico, parecem consolidados (p.105).

#### 2.2.4 Protocolos de avaliação da consciência fonológica

No Brasil, protocolos de avaliação têm sido propostos para verificar os diferentes níveis de consciência fonológica, com objetivos de pesquisa, aplicação clínica ou prevenção a dificuldades de aprendizagem. Inicialmente eram adaptados de instrumentos utilizados em outros países.

Ávila (2004) apresenta quatro aspectos que costumam ser contemplados nessas testagens:

- o tipo de tarefa cognitiva a ser realizada (exemplos: análise, síntese, subtração, seqüenciação, substituição, reversão, manipulação, transposição, aliteração, julgamento, emparelhamento, contagem, isolamento, apagamento, elisão, entre outros);
- a extensão do elemento a ser identificado ou manipulado (palavras de uma frase; rimas de diferentes palavras; sílabas de uma palavra; fonemas de uma sílaba);
- a carga de significado do elemento (palavras; não-palavras; morfemas – principalmente em rimas; fonemas);
- a posição do segmento a ser identificado ou manipulado dentro da estrutura sonora à qual pertence.

A conjunção desses aspectos determinará um maior ou menor grau de dificuldade da tarefa proposta.

Nesta pesquisa serão utilizadas tarefas de um instrumento de avaliação já padronizado e utilizado por profissionais da área da aprendizagem, que atuam preventiva e terapeuticamente, o **CONFIAS (Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Seqüencial, 2003)**, que foi desenvolvido por Moojen e colaboradores.

O CONFIAS diferencia-se de outros instrumentos de avaliação por levar em conta as características fonológicas do português e por ter uma preocupação tanto com os dados quantitativos como qualitativos. É um teste abrangente e seqüencial, graduando a dificuldade em tarefas que vão do simples ao complexo. Possibilita a investigação das capacidades fonológicas relacionadas às hipóteses de escritura

elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1991). Dessa forma, tem seu uso indicado para o trabalho com crianças não alfabetizadas e em processo de alfabetização, bem como para o tratamento de dificuldades de aprendizagem, tendo aplicação recomendada para crianças a partir de quatro anos. O instrumento é dividido em duas partes. A primeira corresponde à consciência da sílaba e é composta por tarefas de:

- síntese,
- segmentação,
- identificação de sílaba inicial,
- identificação de rima,
- produção de palavra com a sílaba fornecida,
- identificação de sílaba medial,
- produção de rima,
- exclusão de sílaba,
- transposição silábica.

A segunda parte corresponde à consciência fonêmica e é composta por tarefas de:

- produção de palavra que inicia com o som fornecido,
- identificação de fonema inicial,
- identificação de fonema final,
- exclusão,
- síntese,
- segmentação,
- transposição.

A fim de reduzir a interferência da memória operacional (de curto prazo) e da fadiga, incluiu gravuras coloridas, que são apresentadas em “janelinhas” para a criança, uma de cada vez.

No CONFIAS foram utilizados determinados critérios dos quais ressaltamos:

- seleção de palavras que costumam fazer parte do vocabulário da criança;
- utilização de figuras correspondentes às palavras-modelo para auxiliar a memória das crianças e obter um instrumento lúdico;
- nos itens de identificação, utilização de palavras sem relação de significado com a palavra-modelo, para evitar interferência semântica (ex.: para a palavra-modelo “cachorro”, não oferecer outro animal como opção);

- atenção ao número de sílabas e uso prevalente de estruturas simples, do tipo consoante-vogal.

Como apontado por Moojen et al. (2003), um grande desafio é construir uma escala de habilidades em consciência fonológica ordenada em grau crescente de dificuldade. A maioria das pesquisas sobre o assunto verifica se o sujeito consegue ou não realizar determinada tarefa, mas não as estratégias utilizadas pela criança para a execução da atividade. Citam a importância de gestos corporais, direção do olhar e apoio articulatório como exemplos de estratégias que não devem ser descartadas na resolução das tarefas propostas. Pode ser acrescentado que os aspectos fonológicos envolvidos, o tipo de tarefa e o fato de ser *produtiva ou receptiva*, interferem na resolução da tarefa, e parece importante começar a especular sobre porque em algumas tarefas que envolvem o mesmo processo cognitivo as crianças parecem obter mais sucesso do que em outras.

### **2.3 Relação entre compreensão de histórias e consciência fonológica**

De acordo com Rossa (2002), o aprendizado humano aparentemente simples e natural diz respeito desde as respostas automáticas e inconscientes de nosso corpo, buscando sobrevivência e adaptação, até as questões mais complexas relacionadas às emoções, capacidades e habilidades individuais. Tudo isso fortemente influenciado pelo meio, pelas experiências. (p.129)

Nesse sentido, Pereira (2002) comenta a importância de se oferecer atividades que favoreçam a consciência lingüística da criança a partir da leitura. No contato com textos, a criança pode constatar o limite da letra na palavra e no texto, a variação do número de letras, a correlação entre a extensão da emissão fônica e a extensão da representação gráfica. De acordo com essa autora, ler implica reconstituir as condições em que a escrita ocorreu (nível pragmático), assim como os traços semânticos, morfossintáticos e fônico-ortográficos produzidos pelo escritor. Dessa forma, ler reconstitui o ato de escrever. Pereira (op.cit.) comenta que as pesquisas sobre as relações entre produção escrita e compreensão em leitura constata que, nas turmas escolares em que o ensino de leitura e escrita é integrado, os alunos apresentam melhor desempenho em ambas.

Golbert (1988), em pesquisa sobre audibilização com crianças de cinco a sete anos de idade, conclui que ficou evidente a integração funcional e evolutiva dos sistemas de linguagem. Os três fatores estudados, discriminação fonemática, memória e conceituação, tiveram correlação positiva entre si, de modo que enquanto crianças com alto nível de conceituação revelaram altos índices de memória e de discriminação fonemática, crianças com poucas possibilidades conceituais apresentaram defasagens em termos de memória e discriminação de sons. Assim, é possível afirmar que as capacidades de conceituação favorecem as tarefas de memorização e de discriminação fonemática das novas informações lingüísticas, da mesma forma que a adequada discriminação de sons facilita as tarefas de memorização e de significação. Na pesquisa realizada por Golbert (1988), evidenciou-se um grupo de crianças que apresentava altos níveis de discriminação fonemática, memória e conceituação, com absoluto sucesso nas aquisições de leitura e escrita (p.16). Uma das importantes conclusões dessa pesquisa diz respeito à correlação positiva entre dificuldades na discriminação dos sons e baixos desempenhos nas aquisições de leitura e escrita. Essa constatação traz a implicação pedagógica de que antes de lidar com a representação gráfica dos sons, as crianças precisam de mais vivência, exploração e conscientização dos sons da língua.

Um ambiente rico em narrativas, poesia e música, incentivará o desenvolvimento da consciência fonológica da criança, que poderá ter mais refinada a capacidade de interpretar e estabelecer significados, a memória auditiva e visual enriquecidas e um maior léxico. Dessa forma, aponta Ramos (2003), quanto mais rico o conhecimento da língua oral, maior a base sobre a qual se estabelecerão habilidades para a leitura e a escrita.

A leitura mediada pelo adulto permite o importante desenvolvimento da consciência lingüística e da habilidade de compreensão, ao exercitar a memória e as relações de sentido contidas em um texto. A participação ativa da criança na construção do significado é um aspecto importante na construção do vocabulário (WHITEHURST et al., 1988).

Soroka (1998) revisa pressupostos teóricos a respeito da aquisição da linguagem e das habilidades metalingüísticas. Enfatiza que, apesar da produção e da compreensão de linguagem constituir uma realização lingüística diferente da habilidade metalingüística, que permite refletir sobre a natureza e as propriedades

da linguagem, elas estão significativamente relacionadas e se retroalimentam. Essa autora conclui que há certo paralelismo entre aquisição da linguagem e habilidades metalingüísticas, mesmo que a consciência lingüística possa se desenvolver mais tarde do que as habilidades de produção e compreensão de linguagem.

Cagliari (2001) afirma que a compreensão do texto escrito é tão relativa, fácil ou difícil quanto à compreensão oral do mesmo. A consciência lingüística fornecida pela linguagem oral permitirá, por exemplo, que a criança aprenda as segmentações do contínuo da fala em partes menores, como as palavras e as sílabas, e, em determinado momento no *continuum* da conscientização fonológica, dos fonemas. Considera que a unidade básica da língua é sempre a palavra, a qual tem uma estrutura fonética própria e uma estrutura de escrita também própria. O domínio dessas estruturas é que garante o progresso da criança na leitura e na escrita.

Capovilla e Capovilla (2004) salientam que os estágios iniciais da consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura, já as habilidades de leitura contribuem para o desenvolvimento das habilidades mais complexas de consciência fonológica, tais como as de manipulação e transposição fonêmicas (p.33). Catts e Kamhi (1986) apontam que crianças com dificuldade de escrita freqüentemente apresentam atrasos em consciência fonológica, além de dificuldades para a representação fonológica de estímulos verbais e recuperação de informações fonológicas armazenadas na memória.

O papel da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita também foi investigado em pesquisa conduzida por Cardoso-Martins (1995) com crianças de seis anos de idade, falantes do português. A consciência fonológica dos sujeitos foi avaliada antes do início da instrução formal da leitura e foi correlacionada com medidas de leitura e escrita em avaliações realizadas no meio e no final do ano letivo. As habilidades de sensibilidade às similaridades fonêmicas e de segmentação fonêmica foram as que se correlacionaram de forma mais significativa com as habilidades de leitura e escrita dos sujeitos nos dois momentos de avaliação. A sensibilidade à rima desempenhou papel significativamente menor nesses momentos de aprendizagem. Em outra publicação (CARDOSO-MARTINS, 2008), essa autora comenta que a consciência de segmentos fonológicos mais amplos como, por exemplo, a rima e a sílaba, desenvolve-se muito antes de a criança ingressar na escola, sendo destacado seu papel precursor da consciência fonêmica:

Há evidências de que crianças de 3 a 4 anos de idade são capazes de detectar e produzir rima. Uma questão importante diz respeito ao papel desempenhado por essa habilidade no desenvolvimento da habilidade de detectar fonemas (...); alguns estudos sugerem que a sensibilidade à rima é um precursor importante do desenvolvimento da habilidade de detectar fonema. Por exemplo, no estudo de Bryant e col. (1991) com crianças inglesas, a habilidade de detectar rima aos 4 anos de idade correlacionou-se significativamente com a habilidade de identificar fonemas um ano mais tarde.

Nos resultados dos estudos de Foy e Mann (2001) o desenvolvimento da consciência da rima também se mostrou relativamente independente da instrução e fortemente associada com a percepção da fala, ao contrário da consciência fonêmica.

Em outro estudo desses autores (FOY e MANN, 2003), sobre a consciência fonológica e o ambiente de leitura de crianças pré-escolares, examinando a consciência da rima e do fonema, a análise dos dados mostrou maior associação da consciência de rima com a familiaridade dos pais com a literatura infantil, o que está mais fortemente ligado com as habilidades de discriminação da fala. Já a consciência dos fonemas esteve mais ligada a atitudes de instrução de leitura dos pais, exposição aos meios de comunicação com interface de leitura (como jogos de computador e programas infantis especializados), que estão associados ao desenvolvimento do vocabulário e ao conhecimento de letras. Ainda nas conclusões desse estudo, observou-se que as crianças cujos pais ofereciam maior disponibilidade de livros e de leitura compartilhada tinham habilidades superiores de percepção de fala. Não era a frequência, mas a variedade de exposição que parecia fazer a diferença. Constatou-se que um ambiente de acesso à leitura nos anos pré-escolares tem uma importância e influência multifacetada no desenvolvimento da consciência fonológica, que se verifica pela contribuição ao desenvolvimento do vocabulário, conhecimento das letras e habilidades de discriminação da fala.

Maluf e Barrera (1997) salientam que, de um ponto de vista pedagógico, a consciência fonológica, em seus diversos níveis, léxico, silábico e fonêmico, não é uma simples habilidade a ser treinada de forma mecânica, mas uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, que está estreitamente relacionada à própria compreensão da linguagem oral enquanto sistema de significantes.

É comprovado, pelos vários estudos citados, que há uma ligação estreita entre consciência fonológica e as habilidades de leitura e escrita, em especial a consciência fonêmica a partir da aprendizagem formal da leitura. Porém, como também foi visto, os aspectos fonológicos e conceituais partilham de processos cognitivos em comum, onde podemos encontrar níveis de maturidade cognitiva correlatos; onde um está mais desenvolvido, o outro provavelmente também estará. Este é o aspecto principal investigado nessa pesquisa.



### **3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA**

#### **3.1 Apresentação dos objetivos**

A presente pesquisa trouxe como objetivo geral contribuir para os estudos sobre as relações entre compreensão de história e consciência fonológica, considerando crianças de 5 a 6 anos de idade.

A partir desse, teve como objetivos específicos examinar, em relação a esses sujeitos:

- o desempenho na compreensão de uma história ouvida;
- o nível de desenvolvimento da consciência fonológica;
- se há diferença de desempenho nas tarefas de compreensão da história ouvida pela variação de idade dos sujeitos;
- as inter-relações entre os aspectos analisados no estudo.

#### **3.2 Formulação das Hipóteses**

A partir dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, foram formuladas as seguintes hipóteses:

1. há correlação positiva entre os escores de desempenho nos diferentes instrumentos utilizados para a avaliação da compreensão nessa pesquisa.
2. há correlação positiva entre a idade dos sujeitos e seu desempenho nas tarefas de compreensão da história ouvida.
3. há correlação positiva entre os escores de desempenho em consciência fonológica e os escores de desempenho na tarefa de compreensão de história dos sujeitos.

#### **3.3 Discriminação e operacionalização das variáveis**

Para a primeira hipótese temos como variáveis os escores de desempenho nos três instrumentos de avaliação de compreensão de história ouvida utilizados nessa pesquisa.

Para a segunda hipótese temos como variáveis a idade dos sujeitos da pesquisa e os escores de desempenho nos três instrumentos de avaliação de compreensão de história ouvida utilizados nessa pesquisa.

Para a terceira hipótese temos como variáveis centrais o desempenho global no instrumento de consciência fonológica e o escore de desempenho nas tarefas de compreensão de história ouvida selecionadas para esta pesquisa.

## **4 MATERIAIS E PROCEDIMENTOS**

Esta pesquisa foi realizada em campo e utilizou o método transversal para a obtenção de dados. Os procedimentos para sua realização são descritos a seguir.

### **4.1 População e Amostragem**

A população investigada foi de crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, falantes nativas do português brasileiro, que freqüentam o nível III do Jardim de Infância em escola particular de classe média de Porto Alegre, o que possibilitou o emparelhamento de nível socioeconômico na amostra.

A amostragem foi feita levando em conta os seguintes critérios:

- as crianças só foram observadas após autorização sob consentimento informado sobre o objetivo e os procedimentos da pesquisa (APÊNDICE A) e o preenchimento de questionário sobre o acesso a materiais escritos e de leitura pelos pais;
- as crianças deviam apresentar desenvolvimento típico, sem alterações cognitivas e/ou auditivas relatadas e/ou observadas pela família e/ou pela escola, aspecto que foi observado também durante a entrevista com as mesmas.

Desse processo de amostragem, obteve-se amostra de 27 crianças. A idade dos sujeitos variou de 5 anos e 3 meses a 6 anos e 4 meses, tendo uma diferença de 1 ano e 1 mês entre o sujeito mais novo e o mais velho da amostra. Dos 27, treze são do sexo masculino e quatorze do sexo feminino. A distribuição das crianças nas duas turmas examinadas se dá de forma independente à idade.

### **4.2 Etapas da pesquisa**

Os procedimentos para a realização da pesquisa de campo seguiram os seguintes passos:

- contato com a escola para apresentação da proposta de pesquisa e autorização para a realização da mesma;
- reunião com a coordenadora pedagógica da instituição para a combinação dos passos da execução da pesquisa;

- distribuição de solicitação da autorização dos pais para a pesquisa e entrega de questionário para conhecimento do desenvolvimento da criança e caracterização da amostra quanto a hábitos de leitura;
- entrega de questionário para caracterização do ambiente de leitura na escola;
- aplicação dos instrumentos de pesquisa, que serão descritos na seção 4.4.

### **4.3 Caracterização da amostra**

A partir de questionários preenchidos pela família e pela escola (referidos na seção 4.2), foi realizado um levantamento das principais características dos sujeitos no que se refere ao ambiente de leitura, formação escolar da família, materiais escritos e atividades de leitura que existem em casa e na escola. Esta caracterização visou identificar se a amostra a ser avaliada compartilhava de forma homogênea de hábitos de leitura e convívio com materiais escritos, visto sua importância no desenvolvimento de linguagem, conforme a revisão de literatura realizada na seção 2.1 deste estudo.

A partir desse levantamento de informações para fins de conhecimento da amostra, foram obtidos dados objetivos de identificação quanto à data de nascimento das crianças e sua idade em anos e meses no momento da avaliação (já descritos na amostragem – seção 4.1); sua idade de ingresso em escola; o grau de instrução do respondente (pai ou mãe); presença ou não de irmãos e suas respectivas idades, bem como informações sobre hábitos de leitura dos pais e dos filhos, e de materiais de leitura disponíveis em casa.

Assim, a idade média de ingresso em escola entre os sujeitos da amostra foi de 2 anos e 2 meses, sendo que a menor idade de ingresso foi de 4 meses e a maior foi de 5 anos de idade.

Quanto ao grau de instrução dos respondentes do questionário (ou pai ou mãe), 4 deles tinham formação até o Ensino Médio ou Ensino Médio incompleto, e 22 até ensino superior ou pós-graduação, tendo 1 respondente sem identificação desta informação. Das 27 crianças selecionadas, 11 não tinham irmão(s) até esse momento; 13 têm irmãos mais velhos; e 3 têm irmãos mais novos.

Com relação aos hábitos e materiais de leitura expressos no questionário, de forma geral, as famílias destacam que as crianças mostram interesse em livros, e existe o hábito de ler para os filhos (a maioria no horário noturno, antes de dormir) e de contar histórias sem livro, o que é feito na maioria das vezes pela mãe ou pelo pai.

Os pais citam os nomes de vários livros de contos clássicos lidos e apreciados pelas crianças, e também títulos variados de histórias preferidas dessas.

Há materiais escritos e de leitura diversificados nas residências, como livros de histórias, livros de poesias, livros de receitas, jornais, revistas, revistas em quadrinhos, entre outros.

A maioria dos pais tem o costume de ler, se não livros, revistas e/ou jornais. A internet também costuma fazer parte do dia-a-dia de várias dessas famílias.

O questionário preenchido pela Coordenadora Pedagógica do Ensino Infantil e Séries Iniciais, buscou verificar o incentivo ao contato com tarefas de leitura e escrita que a escola realiza. As perguntas versaram sobre leitura de histórias em sala de aula; modos de ler/contar histórias; eventos de leitura promovidos pela escola; materiais escritos disponíveis; presença de biblioteca e a frequência de acesso das crianças a esta.

A partir das respostas de seu preenchimento, foi possível caracterizar a escola freqüentada pelos sujeitos da pesquisa, pois conforme exposto na seção 2.1 desta dissertação, o ambiente escolar tem um importante papel no desenvolvimento infantil no sentido de proporcionar experiências de leitura e contato com a escrita, muitas vezes até compensando a falta de vivências dessa natureza na vida familiar.

A presente escola possui biblioteca e os alunos são incentivados a levarem livros emprestados para casa desde os três anos de idade. O acervo disponível às crianças conta com livros de contos de fada, de poesias, de aventuras; revistas em quadrinhos; revistas em geral; folhetos informativos; enciclopédias; dicionários.

O contato com livros infantis é diário, e ocasionalmente também com revistas e jornais, tendo livros disponíveis em sala de aula e outros que a professora e/ou as famílias oferecem.

As professoras também costumam contar histórias sem apoio de livros. Além da regente, também professores especializados, pessoal das editoras, escritores, bibliotecária, estagiários da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), e a professora da Brinquedoteca do colégio também têm atividades de

leitura e contação de histórias com as crianças. Nesses momentos também se faz uso de vários recursos lúdicos, como fantoches, avental, flanelógrafo, fantasias/adereços de personagens e encenações.

É uma instituição que favorece atividades como Oficinas, Hora do Conto, Semana Cultural, onde a leitura e a literatura são estimuladas.

#### **4.4 Descrição e aplicação dos instrumentos de pesquisa**

Nesta pesquisa foram obtidos dados das crianças quanto: à compreensão da história ouvida; ao desenvolvimento da consciência fonológica. Cada um desses aspectos exigiu diferentes instrumentos de avaliação, que são descritos em seu formato e aplicação a seguir, de acordo com o tópico abordado e a ordem com que os dados foram coletados.

##### **4.4.1 Compreensão da história**

Para acessar a **compreensão da história** pela criança, foi utilizada a composição de mais de um instrumento de avaliação, de acordo com o que propõem alguns autores, devido à complexidade do processo compreensivo (Farr e Carey, 1986; Brandão e Spinillo, 1998). Já que compreensão envolve a construção de sentido, e não a descoberta passiva de um significado (Prentice e Peterson; 1977), vários processos cognitivos e lingüísticos são colocados em ação, e cada instrumento de compreensão acessa diferentes mecanismos envolvidos nesse processo.

Dessa forma, três tarefas foram propostas às crianças do estudo: responder a perguntas inferenciais sobre uma história lida pela pesquisadora; selecionar figuras pertencentes/não-pertencentes à história, justificando as retiradas; e organizar cinco figuras que compunham as partes principais da história na seqüência em que aparecem na narrativa, justificando a ordem proposta.

Os três instrumentos foram aplicados à história intitulada “A flor e o passarinho” (BRANDÃO e SPINILLO, 1998 – ANEXO A), que foi lida pela examinadora, preservando a interação entre examinador e examinado, em sala destinada para esse fim, de modo individual. As respostas foram gravadas em áudio

para posterior transcrição. Foi elaborado protocolo específico para a aplicação desses instrumentos (APÊNDICE B).

Durante a avaliação, foram registrados aspectos de comportamento, linguagem e atenção, que podem interferir no processo de compreensão.

#### 4.4.1.1 Tarefa de perguntas inferenciais

Inicialmente a criança era acolhida e os passos da avaliação eram explicados, sendo solicitada sua maior atenção para a história que era “só de ouvir”. Então, a pesquisadora lia a história para ela, mantendo padrões de entonação com ênfases previamente definidas.

Após a leitura, eram realizadas oito perguntas orais, de natureza inferencial, em ordem fixa, sobre pontos específicos da história, objetivando verificar o grau de precisão na compreensão da mesma. Este procedimento foi replicado da pesquisa de Brandão e Spinillo (1998), por permitir a comparação de dados encontrados, sendo que também já foi utilizado em pesquisa de Fontes e Cardoso-Martins (2004). No estudo original a história era apresentada em uma gravação, a fim de serem evitadas interferências de entoação, ritmo e ênfase. Porém, optou-se pela leitura da história diretamente para a criança por essa ser uma situação mais natural e que preserva a interação com a mesma.

O texto e as perguntas de compreensão (quadro 1) são apresentados a seguir:

##### História: **A FLOR E O PASSARINHO**

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. A flor vivia muito triste pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar. Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito triste e sozinha.

- Por que você está tão triste? Perguntou o passarinho.

- Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia ajudar?

- Não se preocupe, respondeu o passarinho, tenho uma idéia para acabar com sua tristeza. E lá se foi ele voando rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim o passarinho apanhou com o bico, várias sementes de flores. À noite, voltou para o quintal onde a florzinha morava e enquanto ela dormia, plantou as sementes na terra. Naquela noite, choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim!

Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar.

(Fonte: Brandão e Spinillo, 1998)

Perguntas	Do que tratam
1. Qual o problema da flor?	Evento inicial e problema central
2. O que ela mais queria?	Objetivo do personagem principal
3. Quem resolveu o problema da flor?	Fecha o Quadro em torno do problema
4. O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?	Ação do passarinho para ajudar a flor
5. Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?	Conseqüência da ação do passarinho
6. Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?	Integração entre a expressão “as amigas” e “as flores” plantadas pelo passarinho
7. O que fez as sementes crescerem tão rápido?	Conhecimento de mundo necessário para compreender o que fez as sementes brotarem
8. Por que a flor ficou feliz no final da história?	Conclusão

Quadro 1 – Perguntas inferenciais e sobre o que tratam.  
Fonte: Brandão e Spinillo, 1998.



Dessa forma, temos as perguntas 1, 2 e 3 versando sobre a situação-problema, as perguntas 4 e 7 sobre a resolução do problema, e as de número 5, 6 e 8 sobre a consequência/conclusão.

#### 4.4.1.2 Tarefa de retirada das figuras não-pertencentes à história

Após a criança responder as perguntas, eram mostradas a ela sete figuras (APÊNDICE C); duas delas não faziam parte da história, conforme os fatos narrados, e cinco delas se relacionavam aos fatos principais, de acordo com os cinco blocos de conteúdo identificados por Brandão e Spinillo (1998), com base nos estudos de Marcuschi (1989), citados em sua pesquisa:

Bloco 1 – apresentação do problema da flor: flor triste porque não tem amigos.

Bloco 2 – encontro da flor com o passarinho e sua decisão em ajudá-la.

Bloco 3 – ação empreendida pelo passarinho para ajudar a flor: passarinho planta sementes ao lado da flor, enquanto ela dorme.

Bloco 4 – resultado da ação empreendida pelo passarinho: chove e as sementes brotam.

Bloco 5 – conclusão, desfecho: flor feliz com suas amigas.

As figuras apresentadas eram as seguintes:

Figuras pertencentes à história: I. Flor triste;

II. Flor e passarinho

III. Passarinho plantando as sementes

IV. Chuva

V. Flor feliz com as florzinhas

Figuras não-pertencentes à história: VI. Flor e sapo

VII. Flor e árvore felizes

Com as figuras espalhadas sobre a mesa, a criança deveria selecionar o que fazia parte da história e o que não fazia parte, justificando sua escolha das retiradas, com a pergunta: “por que essa não faz parte da história?”. As respostas eram gravadas e o número das figuras mantidas e retiradas era anotado, bem como a justificativa das exclusões.

Esta tarefa foi criada com o intuito de verificar como as crianças recuperavam o conteúdo da história com a presença das figuras, e sua capacidade de reconhecer as que não faziam parte desta. É importante observar que há um grau de dificuldade diferente entre retirar a figura VI (flor e sapo) e a figura VII (flor e árvore felizes), pois na primeira é exigida uma informação explícita, que se refere às personagens da história, e na segunda uma informação implícita, onde se infere que se as árvores não eram amigas da flor, e ela era triste por causa disso, elas não apareceriam lado a lado sorrindo, felizes.

#### 4.4.1.3 Tarefa de ordenação das figuras da história e justificativa

Após a tarefa de identificação das figuras, devolvia-se para a criança apenas as cinco figuras pertencentes à história, fora de ordem. Então era solicitado a ela que as ordenasse em seqüência, de acordo com a história ouvida: “qual figura vinha antes, qual figura vinha depois, e assim por diante”. Assim que a criança ordenava as figuras, era pedido que explicasse porque as colocou nessa determinada ordem.

Esta tarefa visava verificar o esquema global da história desenvolvido pelo sujeito, com a facilitação da presença das figuras referente à narrativa.

A ordem, as alterações que a criança fazia e seus comentários eram anotados, e as justificativas eram registradas em áudio, para serem transcritas fielmente à linguagem do entrevistado.

#### 4.4.2 Consciência fonológica

Para avaliar o desenvolvimento da **consciência fonológica** da criança foi elaborada uma adaptação do **CONFIAS (Consciência Fonológica – Instrumento de Avaliação Seqüencial, 2003)**.

Como o Confias era o último instrumento a ser aplicado, com todas as crianças, buscou-se a redução de seu tempo de aplicação, para evitar a fadiga dos sujeitos, e a possibilidade de se obter um perfil de desenvolvimento da consciência fonológica de cada criança. Para isso, partiu-se do critério de gradual aumento da

complexidade das tarefas propostas no instrumento, que apresenta dois blocos, de consciência silábica e fonêmica. Foram selecionadas algumas tarefas do mesmo que fornecessem dados suficientes para estabelecer um perfil de consciência fonológica para a investigação dessa faixa etária. Para isso, se destacaram àquelas que normalmente são exeqüíveis dentro dessa faixa etária, segundo estudos citados na seção 2.2.3 desta dissertação. No estudo de Cielo (2001), por exemplo, encontrou-se um “divisor de águas” entre as faixas etárias de 4, 5 e 6 e as faixas de 7 e 8 anos, especialmente no que diz respeito às habilidades fonêmicas, que evidenciam a inter-influência entre a aquisição do código escrito, em torno dos 7 anos, e a emergência dessas habilidades mais complexas. Na pesquisa dessa autora, as crianças de 5 anos de idade demonstraram êxito nas seguintes tarefas comuns ao Confias: detecção de rimas; síntese e segmentação silábica; detecção de sílaba inicial, final e medial; detecção de fonemas iniciais, sendo que aos 6 anos, acrescenta-se a essas a detecção de fonema final.

Portanto, nesta avaliação, a proposta foi situar-se dentro dos limites do que é mais fácil e mais difícil dentro das tarefas exeqüíveis nessa faixa etária. Assim, escolheram-se duas tarefas de cada nível de consciência fonológica (silábico, intra-silábico, fonêmico), sendo sempre uma de identificação (recepção) e outra de produção; dessas, usou-se o primeiro e o terceiro item de cada, para manter-se regular o critério de aumento de complexidade das tarefas. Mantiveram-se os desenhos de apoio como no teste original nas 4 das 6 tarefas propostas (S3; S4; S7; F2), apresentadas nas “janelinhas”, uma de cada vez. As atividades propostas sempre foram precedidas por um exemplo; caso a criança não identificasse a resposta correta nesse treino, esta era fornecida pela pesquisadora.

A fim de reduzir possíveis fatores de ansiedade da criança, o teste era apresentado como uma *brincadeira* com sons e palavras.

Foi preparado protocolo de respostas específico para esta avaliação (APÊNDICE D). O horário de início e término foi registrado, bem como todas as respostas e comentários das crianças, explorando-se a reflexão a respeito do desafio que era proposto.

A avaliação foi composta, então, pelas seguintes atividades, que mantêm a sigla original do Confias, referindo-se à atividade silábica: S, ou fonêmica: F, associada ao número do item:

### S3 IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL (apoio de desenho)

Ex.: cobra > *copo* – time – loja

Alternativas: faca > *fada* – vaso – lata

Cabide > bandeira – palito – *carroça*

### S4 IDENTIFICAÇÃO DE RIMA (apoio de desenho)

Ex.: mão > sal – *cão* – luz

Alternativas: flor > pão – *dor* – trem

abelha > relógio – orelha – vestido

### S5 PRODUÇÃO DE PALAVRA COM A SÍLABA DADA

Ex.: Pa = papai, pacote

Sílabas-alvo: Ca

Pi

### S7 PRODUÇÃO DE RIMA (apoio de desenho)

Ex.: chapéu = céu, véu

Desenhos-estímulo: balão

Rato

### F1 PRODUÇÃO DE PALAVRA QUE INICIA COM O SOM DADO

Ex.: [a] = amigo, agulha

Sons-alvo: [ž]

[š]

### F2 IDENTIFICAÇÃO DE FONEMA INICIAL (desenho)

Ex.: sino > sede – chuva – gema

Alternativas: urso > ovo – bolo – *unha*

Macaco > *menino* – presente – salada

Também foram coletadas amostras de produção de escrita de duas palavras que faziam parte da história lida para a criança na avaliação: FLOR e PASSARINHO. Ela era incentivada a tentar escrever, e todo seu processo reflexivo expresso verbalmente foi registrado, como as produções de sons, hipóteses de letras, colocação e retirada de letras, frases ditas durante a escritura. Essa amostra foi coletada como recurso comparativo aos níveis de consciência fonológica, não consistindo no objetivo principal desta pesquisa.

Duas palavras escritas também foram apresentadas à criança para que ela tentasse ler: BICO e SEMENTE. Assim como as coletas de escrita, esta atividade foi

registrada em detalhes, consistindo em informação suplementar, não sendo o objetivo principal desta pesquisa.

#### **4.5 Levantamento de dados**

A fim de serem obtidos dados objetivos para a verificação das hipóteses, aliadas aos dados qualitativos, que auxiliam a interpretar os resultados, as respostas foram qualificadas e quantificadas conforme descrição a seguir, de acordo com cada instrumento utilizado.

##### 4.5.1 Compreensão de história

###### 4.5.1.1 Tarefa de perguntas inferenciais

Na tarefa de perguntas inferenciais sobre a história as respostas das crianças foram classificadas em três tipos, conforme o proposto por Brandão e Spinillo (1998):

TIPO 1 – Incongruente: respostas do tipo “não sei” ou que não apresentam relação com a história ouvida;

TIPO 2 – Geral: respostas que embora mantenham relação com a história são um tanto genéricas e imprecisas;

TIPO 3 – respostas específicas e precisas.

As respostas e sua classificação são exemplificadas no quadro 2:

Pergunta	Resposta
1. Qual o problema da flor?	Tipo 1 – “Ela tava com sede” Tipo 2 – “Tava triste.” Tipo 3 – “Ela não tinha amigos”
2. O que ela mais queria?	Tipo 1 – “Água” Tipo 2 – “Ficar alegre” Tipo 3 – “Ter muitos amigos para brincar e conversar”
3. Quem resolveu o problema da flor?	Tipo 1 – “Todo mundo” Tipo 3 – “O passarinho”
4. O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?	Tipo 1 – “Deu água a ela” Tipo 2 – “Conversou com ela” Tipo 3 – “Pegou sementes de flores e plantou”
5. Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?	Tipo 1 – “Um bocado de máquina” Tipo 2 – “Teve os amiguinhos” Tipo 3 – “Muitas florzinhas no quintal”
6. Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?	Tipo 1 – “Porque tava bonito” Tipo 2 – “Porque o passarinho plantou as sementes” Tipo 3 – “Porque só tinha uma flor, aí ficou coberto de flores”
7. O que fez as sementes crescerem tão rápido?	Tipo 1 – “É porque tinha muita semente” Tipo 2 – “A água” Tipo 3 – “Muita chuva, à noite”
8. Por que a flor ficou feliz no final da história?	Tipo 1 – “Porque viu o sol” Tipo 2 – “Porque o passarinho ajudou ela” Tipo 3 – “Porque ela ficou cheia de amigas”

Quadro 2 – Exemplos dos tipos de respostas às perguntas inferenciais  
Fonte: Brandão e Spinillo (1998)

Para a classificação ser mais precisa, três juízes participaram desse processo. Todos eram mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, e tinham relação com a área educacional voltada ao ensino de crianças. Foi feito o cálculo das três opiniões mais a da pesquisadora, prevalecendo a da maioria. Em caso de empate em dois a dois, prevaleceu a análise da pesquisadora.

Para fins de tratamento estatístico, as classificações foram analisadas:

- quanto à freqüência com que apareciam nas respostas de cada sujeito;
- quanto à freqüência com que apareciam em relação aos tipos de perguntas (1, 2 e 3: sobre a situação-problema; 4 e 7: sobre a resolução do problema; 6 e 8: sobre a consequência/conclusão);
- quantitativamente com relação a cada sujeito, atribuindo-se uma escala de valor de 0, 10, 20 respectivamente aos tipos I, II, III de resposta. Desta forma, a maior pontuação possível era de 160 pontos e a menor de 0.

Com este tipo de escala numérica foi possível compor um escore de compreensão em cada uma das três tarefas propostas e efetuar sua correlação entre si e com relação ao escore no instrumento de consciência fonológica.

#### 4.5.1.2 Tarefa de escolha das figuras pertencentes à história

Na seleção de figuras, foi utilizado como critério de melhor desempenho na atividade a retirada das duas figuras que não correspondiam a eventos da história lida e a preservação das cinco figuras que correspondiam aos 5 eventos principais da história.

Para fins quantitativos, elaborou-se uma escala de pontuação que considera a retirada das duas figuras não-pertencentes à história um peso de 50%, divididos em 30% para a figura VII, de maior grau de dificuldade, e 20% para a figura VI, de menor grau de dificuldade. As demais figuras compunham outro total de 50%, sendo considerado o peso de 10% referentes a cada figura pertencente à história que a criança mantivesse. No total temos um valor de 100%, valor esperado para os sujeitos com melhor desempenho.

As justificativas foram utilizadas para análise qualitativa.

#### 4.5.1.3. Tarefa de ordenação das figuras da história e justificativa

A ordenação de figuras da história e a justificativa da seqüência feita permitiram verificar como a criança recordou e encadeou os principais fatos da narrativa ouvida no aspecto espaço-temporal, e sua justificativa auxiliou a entender como ela realizou esse encadeamento, se de forma precisa, ou parcial, ou se teve a necessidade de incluir fatos externos à narrativa para dar-lhe seqüência, se excluiu eventos da história, se considerou mais a descrição das figuras e menos a narrativa, ou se não conseguiu justificar a seqüência pelos eventos da narrativa ouvida.

O processo de classificação partiu da análise das respostas dos sujeitos. Desta resultou dois índices, um que se refere à ordenação das figuras em si, e outro que se refere à explicação dada para a ordenação. Os dois índices se compõem para a identificação do desempenho de cada sujeito.

Os índices de classificação foram assim estabelecidos:

##### ORDEM DA SEQÜÊNCIA

- 1- utiliza todas as figuras e coloca-as na ordem dos eventos da história;
- 2- utiliza todas as figuras, porém com inversão na ordem dos eventos da história;
- 3- retira X (número) figuras, mas preserva a ordem dos eventos restantes da história;
- 4 - retira X (número) figuras e altera a ordem dos eventos da história.

##### JUSTIFICATIVA

- A – explica a ordem com a narração de pelo menos 5 eventos principais da história;
- B – explica a ordem descrevendo a imagem e intercalando com a narração de alguns eventos da história (pelo menos com 3 fatos);
- C – explica a ordem com a narração de pelo menos 3 eventos da história, mas inclui/exclui evento(s);
- D – explica a ordem descrevendo a imagem;
- E – explica a ordem com o uso predominante de eventos que não são da história (com 3 ou mais);
- F – não consegue explicar a ordem.

Os números correspondentes à ordem dada receberam pesos conforme o quadro abaixo (quadro 3), assim como as letras, que foram transformadas em valores numéricos. O somatório dos valores nos dá um número que pode ser comparado com os valores das outras tarefas de avaliação utilizadas.



1	2	3	4	A	B	C	D	E	F
30	20	10	0	50	40	30	20	10	0

Quadro 3: descrição do peso atribuído às figuras ordenadas e às justificativas

Para determinar a quantidade de eventos narrados na história, conforme a classificação estabelecida, foi realizado um levantamento das respostas das crianças, por figura, que foram analisadas de acordo com o texto original. A partir desta análise foi feita uma lista de eventos, que pôde ser identificada e contabilizada na resposta de cada criança:

*Figura I:*

- a flor/ela tava triste; a flor/ela não tinha ninguém pra conversar; as árvores não gostavam dela; as árvores não conversavam com ela; as árvores não brincavam com ela; ela não tinha ninguém pra brincar; a flor/ela tava sozinha; a flor/ela não tinha amigos.

*Figura II:*

- o passarinho veio ajudar ela; o passarinho veio conversar; ela viu/encontrou o passarinho; descrição do diálogo; o passarinho veio (seguido da ação dele, de plantar).

*Figura III:*

- o passarinho/ele plantou; o passarinho/ele plantou as sementes; o passarinho/ele botou as sementes; o passarinho/ele jogou as sementes; o passarinho/ele largou as sementes; o passarinho/ele enterrou a semente; o passarinho/ele buscou as sementes e deixou ali; o passarinho/ele buscou sementes no outro quintal.

*Figura IV:*

- aí/daí choveu (seguido da ação de crescer flores); choveu e as flores cresceram; choveu e a água podia molhar as flores; choveu muito/bastante; enquanto ela dormia, choveu; depois que ele plantou, choveu.

*Figura V:*

- a flor/ela ficou feliz; ficou um quintal de flores; ficou cheia de amigas flores; a flor/ela teve amigas; a flor/ela teve amiguinhas para conversar; tinha outras flores no jardim; tem um monte de flor amigas dela; quando ela acordou, tinha um monte de flores; virou um lindo jardim; nasceu um monte de amigas.

Para exemplificar a análise da tarefa, são citados alguns exemplos das respostas dos sujeitos com a respectiva classificação:

Tarefa	Desempenho do sujeito	Classificação
Ordem dada	I, II, III, IV, V	1
Justificativa para a ordem	I – Começou que a florzinha tava bem triste. II – E daí ela encontrou um passarinho; III – e daí, enquanto ela dormia, o passarinho botava um monte de sementes. IV – E enquanto ela dormia daí choveu. V – E ela teve um monte de amiguinhas pra conversar!	A

Quadro 4: Exemplo da classificação A para a justificativa da ordem dada às figuras

Tarefa	Desempenho do sujeito	Classificação
Ordem dada	I, II, III, IV, V	1
Justificativa para a ordem	I – Porque essa é a primeira parte da história. Ela tava triste; II – que ela tava triste e o passarinho conversando, III – caiu a sementinha do bico dele, IV – e daí choveu, V – E depois teve amiguinhas pra conversar	B

Quadro 5: Exemplo da classificação B para a justificativa da ordem dada às figuras

Tarefa	Desempenho do sujeito	Classificação
Ordem dada	II, III, IV, V (exclui a figura I)	3
Justificativa para a ordem	II – Porque ele chega, convida ela prum quintal; III – ele ta colocando as sementinhas; convida ela pra dormir, ele chega e convida ela pra dormir, coloca as sementinhas; IV – e aí chove, V – e aí cresce um monte de flor.	C

Quadro 6: Exemplo da classificação C para a justificativa da ordem dada às figuras

Tarefa	Desempenho do sujeito	Classificação
Ordem dada	I, II, III, IV, V	1
Justificativa para a ordem	I – Porque ela tava triste; II – porque o passarinho tava conversando com ela, III – porque o passarinho ta voando, IV – porque ta chovendo. V – porque ta com as flores.	D

Quadro 7: Exemplo da classificação D para a justificativa da ordem dada às figuras

Tarefa	Desempenho do sujeito	Classificação
Ordem dada	I, II, V, IV, III	2
Justificativa para a ordem	I – Porque elas, ela, ah... ela só vai voando com o passarinho.. II – porque o passarinho é dessa floresta. V – Porque ela é de outra floresta. IV – Porque tava noite. III – Porque a lua ficou noite e dava pro passarinho voou e daí ele pegou sementinha. (e o que ele fez com a sementinha? “Comeu!”)	E

Quadro 8: Exemplo da classificação E para a justificativa da ordem dada às figuras

Tarefa	Desempenho do sujeito	Classificação
Ordem dada	I, III, II, V	4
Justificativa para a ordem	I – Porque começa primeiro (pq?) Porque eu ouvi bem. III – Não sei... (mas o q o passarinho ta fazendo aí?) Plantando pro jardim da flor. II – Não me lembro. V – Não me lembro (como é que acaba a história?) Feliz.	F

Quadro 9: Exemplo da classificação F para a justificativa da ordem dada às figuras

#### 4.5.2 Consciência fonológica

Na aplicação do Confias adaptado, a pontuação foi estabelecida da seguinte forma: as respostas corretas contavam um (1) ponto, e as incorretas zero (0), totalizando no máximo 2 pontos para cada habilidade testada, e um total de 12 pontos nas 6 tarefas.

Pelos escores totais de pontuação era definido o desempenho das crianças no teste. Pelos escores parciais podiam ser detectadas diferenças de desenvolvimento entre as habilidades de consciência fonológica avaliadas.

Para fins qualitativos da pesquisa, foram considerados registros de observações, comentários e respostas a questões que exploravam o processo de elaboração de resposta da criança, a fim de enriquecer-se o conhecimento do processo de reflexão infantil referente aos sons da fala.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir das avaliações aplicadas, são apresentados os dados obtidos para a análise das hipóteses desta pesquisa.

O procedimento estatístico utilizado partiu de uma análise gráfica e descritiva dos dados, com o cálculo de algumas medidas de associação, também descritivas, entre as quais o coeficiente de correlação linear de Pearson ( $r$ ), que mede o grau de relacionamento linear entre duas variáveis, e o coeficiente de determinação ( $R^2$ ), que mede o quanto as variações de uma variável explicam as variações de outra variável. Os dados foram apresentados em tabelas e gráficos, de forma uni e bivariada.

A tabela 1 mostra a classificação geral das respostas dos sujeitos na tarefa de perguntas inferenciais sobre a história ouvida, o número total de cada tipo de respostas, e os escores totais correspondentes.

Tabela 1 – Classificação das respostas às questões e escore total da tarefa de perguntas inferenciais

<b>sujeito</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>9</b>	<b>ESCORE</b>
<b>S1</b>	III	III	III	III	III	III	III	III	0	0	8	0	<b>160</b>
<b>S2</b>	III	III	III	III	III	III	II	III	0	1	7	0	<b>150</b>
<b>S3</b>	III	III	III	III	III	II	II	III	0	2	6	0	<b>140</b>
<b>S4</b>	II	III	III	I	III	III	I	III	2	1	5	0	<b>110</b>
<b>S5</b>	III	III	III	III	I	9*	II	III	1	1	5	1	<b>130</b>
<b>S6</b>	III	III	III	III	III	III	III	III	0	0	8	0	<b>160</b>
<b>S7</b>	III	III	III	I	II	II	III	III	1	2	5	0	<b>120</b>
<b>S8</b>	III	III	III	I	I	II	I	II	3	2	3	0	<b>80</b>
<b>S9</b>	I	I	III	I	II	II	I	II	4	3	1	0	<b>50</b>
<b>S10</b>	III	III	III	III	II	III	III	III	0	1	7	0	<b>150</b>
<b>S11</b>	III	III	9	9	9	9	9	9	0	0	2	6	<b>40</b>
<b>S12</b>	III	III	III	III	III	III	II	III	0	1	7	0	<b>150</b>
<b>S13</b>	III	III	III	III	III	III	III	III	0	0	8	0	<b>160</b>
<b>S14</b>	III	III	III	III	III	I	II	III	1	1	6	0	<b>130</b>
<b>S15</b>	I	I	III	I	I	II	III	I	5	1	2	0	<b>50</b>
<b>S16</b>	III	III	III	II	I	I	I	II	3	2	3	0	<b>80</b>
<b>S17</b>	III	III	III	III	III	III	II	III	0	1	7	0	<b>150</b>
<b>S18</b>	III	III	III	III	III	III	III	III	0	0	8	0	<b>160</b>
<b>S19</b>	I	I	I	I	I	I	I	I	8	0	0	0	<b>0</b>
<b>S20</b>	III	III	III	III	III	II	III	III	0	1	7	0	<b>150</b>
<b>S21</b>	III	III	III	III	III	III	III	III	0	0	8	0	<b>160</b>
<b>S22</b>	II	III	III	III	II	III	III	II	0	3	5	0	<b>130</b>
<b>S23</b>	III	III	III	II	III	II	III	III	0	2	6	0	<b>140</b>
<b>S24</b>	II	I	III	I	I	II	II	I	4	3	1	0	<b>50</b>
<b>S25</b>	III	III	III	II	III	II	II	II	0	4	4	0	<b>120</b>
<b>S26</b>	III	III	III	II	I	I	II	I	3	2	3	0	<b>80</b>
<b>S27</b>	I	I	III	I	I	I	III	I	6	0	2	0	<b>40</b>

- cálculo do escore: I = 0; II = 10; III = 20

\*Onde 9 se refere a perguntas não realizadas; S5 teve apenas uma pergunta não realizada, e, por probabilidade, atribuiu-se a classificação III nesta resposta. S11 foi eliminado do cálculo do escore de compreensão em função do alto número de perguntas não-realizadas, por problemas técnicos na gravação.

Foi verificado que cinco dos 26 sujeitos considerados alcançaram o escore máximo de 160 (sujeitos: 1, 6, 13, 18, 21), cinco alcançaram o escore de 150 (sujeitos: 2, 10, 12, 17, 20), e dois o escore de 140 (S3 e S23), totalizando 12 sujeitos da amostra com *alto grau* de desempenho nessa tarefa. Numa faixa de *médio grau* de desempenho, entre 110 e 130, ficaram 6 sujeitos (S4, com 110; S7 e S25, com 120; S5, S14 e S22, com 130); e 8 tiveram escores que podem ser

considerados de *baixo grau* de desempenho, de 80 a 0 (S8, S16 e S26, com 80; S9, S15 e S24, com 50; S27 e S11, com 40). Um sujeito obteve o escore zero, devido ao grande número de respostas não sei/não lembro. O escore médio dos 26 sujeitos foi 115.

Foi realizado levantamento da freqüência das classificações das respostas de acordo com as perguntas realizadas, que se referiam a diferentes partes do texto, conforme explicado na seção 4.4.1.1.

tipos resp.	1	2	3	4	5	6	7	8	total
I	4	5	1	8	8	5	5	5	41
II	3	0	0	4	4	9	9	5	34
III	20	22	25	14	14	11	12	16	134
9	0	0	1	1	1	2	1	1	7
total	27	27	27	27	27	27	27	27	216

#### Quadro 10 – Classificação das respostas por perguntas

Perguntas: 1, 2 e 3: situação-problema; 4 e 7: resolução do problema; 5, 6 e 8: conseqüência/conclusão.  
9 – indica pergunta não realizada.

De acordo com o quadro 10, pode ser observado que as respostas classificadas como tipo III, predominaram nas questões 1, 2 e 3, que se referiam à situação-problema; de um total de 134 respostas do tipo III, 67 foram dadas nessas questões. Nas demais questões, houve uma distribuição regular.

As respostas do tipo II se distribuíram nas questões 4, 5, 6, 7 e 8, que se referiam à resolução do problema e à conseqüência e conclusão; das 34 respostas do tipo II, 31 foram dadas nessas questões, sendo que 18 delas nas questões 6 e 7.

As respostas do tipo I se distribuíram de forma proporcional entre as questões, com exceção da número três, a qual 25 dos 26 sujeitos respondentes o fizeram de forma precisa.

Num panorama geral, predominaram respostas do tipo III, com 134 das 216 respostas, o equivalente a 62,04% das respostas. As respostas do tipo I foram mais freqüentes do que as do tipo II, com 18,98% e 15,74%, respectivamente.

A partir da tarefa de figuras retiradas, foi elaborada a tabela 2, onde são destacadas as figuras retiradas por cada sujeito, e os escores totais, de acordo com a escala utilizada, referida na seção 5.3 desta dissertação.

Tabela 2 – Figuras retiradas e escore total por sujeito

sujeito	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
S1	1					1	1	90
S2						1	1	100
S3				1		1		60
S4						1		70
S5						1	1	100
S6	1		1					30
S7						1	1	100
S8						1	1	100
S9					1	1	1	90
S10						1		70
S11			1			1		60
S12						1		70
S13						1	1	100
S14			1			1	1	90
S15						1	1	100
S16					1	1	1	90
S17						1	1	100
S18						1	1	100
S19						1		70
S20						1	1	100
S21		1				1	1	90
S22						1	1	100
S23			1			1		60
S24				1		1	1	90
S25						1	1	100
S26			1	1	1	1		40
S27						1	1	100

Constatou-se o escore máximo de 100, e o mínimo de 30 nesta tarefa. Das 27 crianças testadas, 12 alcançaram o escore máximo (44,44%), o que equivale à retirada das duas figuras excedentes e a permanência das cinco representativas dos fatos principais da história.

A figura VI foi retirada por 26 das 27 crianças, e a VII por 18, mostrando diferença no grau de dificuldade de execução da tarefa. Outras variações nos escores ocorreram devido à conjugação entre a retirada das figuras esperadas e das não esperadas. Como no caso dos sujeitos com escore 90 (sujeitos: 1, 9, 14, 16, 21, 24), que pode ser considerado de alto desempenho, que sempre retiraram as duas figuras esperadas, mas excluíram mais uma que pertencia à história. Nenhum dos 9



sujeitos com escore de 70 para baixo retirou a figura VII, que possuía um grau de dificuldade maior para ser identificada (sujeitos: 3, 4, 6, 10, 11, 12, 19, 23, 26).

A tarefa de ordenação das figuras e justificativas tem suas respostas apresentadas na tabela 3, juntamente com a ponderação da justificativa, e o escore total encontrado na escala de compreensão proposta para essa tarefa, conforme referido na seção 4.5.1.3 desta dissertação.

Tabela 3 – Ordenação das figuras por sujeito, classificação da justificativa e cálculo do escore total na tarefa.

<b>Suj.</b>	<b>ordem dada</b>	<b>ordem</b>	<b>Justificativa</b>	<b>Pon_Exp</b>	<b>Total</b>
S1	II – III – IV – V	3	B	2	<b>50</b>
S2	I – II – III – IV – V	1	A	1	<b>80</b>
S3	I – II – III – V – IV	2	B	2	<b>60</b>
S4	I – II – III – IV – V	1	D	4	<b>50</b>
S5	I – II – III – V – IV	2	E	5	<b>30</b>
S6	II – IV – III – V	4	D	4	<b>20</b>
S7	I – II – III – IV – V	1	D	4	<b>50</b>
S8	I – II – V – IV – III	2	E	5	<b>30</b>
S9	III – II – I – V – IV	2	E	5	<b>30</b>
S10	I – II – III – IV – V	1	A	1	<b>80</b>
S11	I – II – III – IV – V	1	A	1	<b>80</b>
S12	I – II – III – IV – V	1	A	1	<b>80</b>
S13	I – II – III – IV – V	1	A	1	<b>80</b>
S14	I – II – III – V	3	B	2	<b>50</b>
S15	I – II – III – IV – V	1	D	4	<b>50</b>
S16	I – II – III – IV – V	1	B	2	<b>70</b>
S17	I – II – III – IV – V	1	A	1	<b>80</b>
S18	I – II – III – IV – V	1	A	1	<b>80</b>
S19	I – II – V – IV – III	2	F	6	<b>20</b>
S20	I – II – III – IV – V	1	A	1	<b>80</b>
S21	I – II – IV – III – V	2	B	2	<b>60</b>
S22	I – II – III – IV – V	1	A	1	<b>80</b>
S23	I – II – IV – V	3	B	2	<b>50</b>
S24	I – III – II – V	4	F	6	<b>0</b>
S25	I – II – III – IV – V	1	A	1	<b>80</b>
S26	I – II	3	C	3	<b>40</b>
S27	I – II – III – IV – V	1	D	4	<b>50</b>

Sendo: ORDEM:

- 1 – utiliza todas as figuras e coloca-as na ordem dos eventos da história
- 2 – utiliza todas as figuras, porém com inversão na ordem dos eventos da história
- 3 – retira figuras, mas preserva a ordem dos eventos restantes da história
- 4 – retira figuras e altera a ordem dos eventos da história

JUSTIFICATIVA:

- A – explica a ordem com a narração de pelo menos 5 eventos principais da história;  
 B – explica a ordem descrevendo a imagem e intercalando com a narração de alguns eventos da história (pelo menos com 3 fatos);  
 C – explica a ordem com a narração de pelo menos 3 eventos da história, mas inclui/exclui evento(s);  
 D – explica a ordem descrevendo a imagem;  
 E – explica a ordem com o uso predominante de eventos que não são da história (com 3 ou mais);  
 F – não consegue explicar a ordem.

Observou-se uma pontuação máxima de 80 e mínima de 0 nessa tarefa. A média dos escores foi de 55,92. Dez das 27 crianças alcançaram escore máximo na tarefa (sujeitos: 2, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 22, 25), demonstrando que mantiveram o esquema de ordem temporal e causal dos eventos e o expressaram em suas explicações com a narração das principais partes da história. Seis sujeitos mantiveram a descrição da imagem como apoio à sua justificativa, intercalando-os com pelo menos três fatos da história; cinco apenas descreveram as imagens para explicar a ordem, totalizando 11 sujeitos que ainda fizeram uso desse apoio para explicar a ordem da história.

O sujeito 24 não conseguiu ordenar todas as figuras e nem dar uma ordem explicativa à narração, obtendo o escore zero nessa tarefa; o sujeito 19 obteve escore zero na tarefa de perguntas inferenciais (muitas respostas do tipo *não me lembro*); esses escores muito baixos, em uma amostra considerada pequena, podem influir com maior peso nas correlações, sendo considerados valores atípicos (*outliers*). Por essa razão, por orientação estatística, foram eliminados dos cálculos de correlação, mas serão considerados nas análises qualitativas dos resultados e quantitativas por tarefa.

Os escores totais de todas as tarefas de compreensão são apresentados na tabela 4 conforme o desempenho de cada sujeito. Em seguida, na tabela 5, são apresentados os cálculos de correlação entre as três tarefas, a idade e o sexo dos sujeitos da amostra.

Tabela 4 – Idades dos sujeitos (meses) e escores dos instrumentos utilizados para verificar a compreensão da leitura.

Turmas	sujeitos	idade	Perguntas	Retiradas	Ordem
I	S1	72	160	90	50
I	S2	76	150	100	80
I	S3	72	140	60	60
I	S4	70	110	70	50
I	S5	65	130	100	30
I	S6	68	160	30	20
I	S7	64	120	100	50
I	S8	65	80	100	30
I	S9	63	50	90	30
I	S10	72	150	70	80
I	S12	74	150	70	80
I	S13	73	160	100	80
II	S14	75	130	90	50
II	S15	64	50	100	50
II	S16	72	80	90	70
II	S17	71	150	100	80
II	S18	68	160	100	80
II	S20	67	150	100	80
II	S21	67	160	90	60
II	S22	70	130	100	80
II	S23	71	140	60	50
II	S25	70	120	100	80
II	S26	70	80	40	40
II	S27	64	40	100	50

Obs.: O sujeito 11 foi excluído da amostra pela insuficiente quantidade de respostas na tarefa de perguntas, devido a falhas técnicas de gravação; e os de número 19 e 24 em função de resultados negativos muito discrepantes, que em uma amostra reduzida podem afetar a correlação.

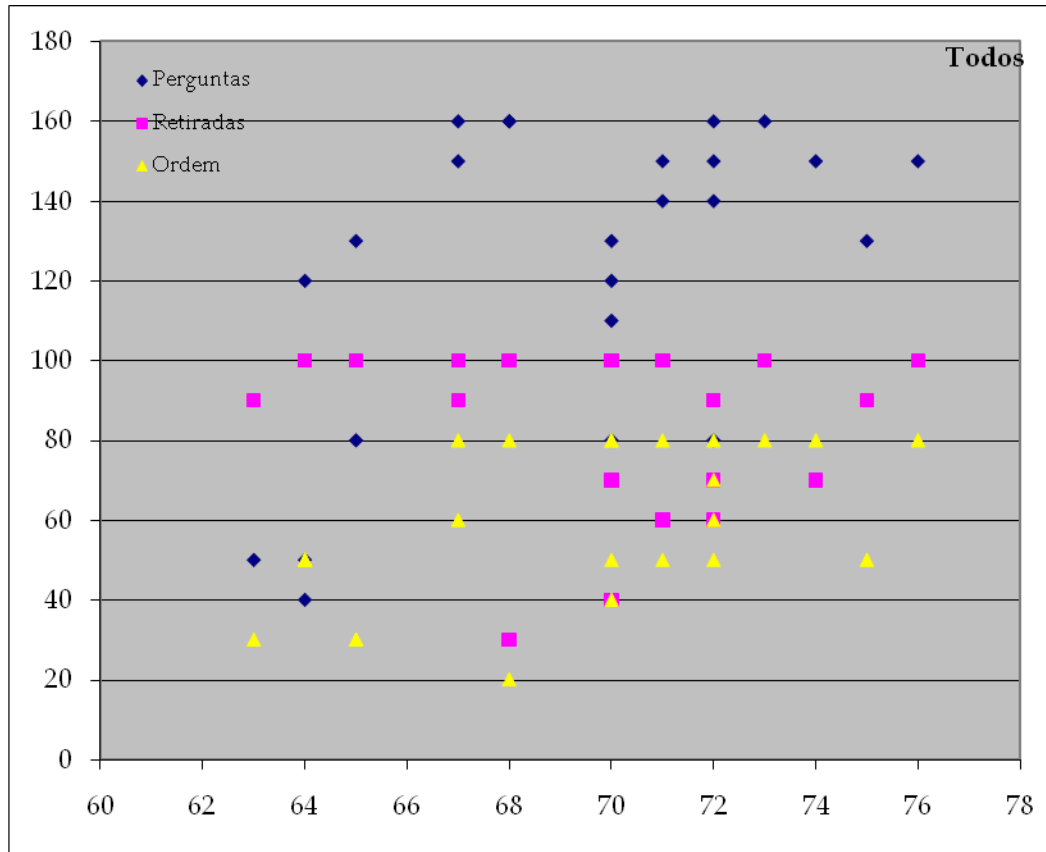
Tabela 5 – Correlação entre sexo, idade e as três tarefas de compreensão leitora.

	Sexo	idade	Perguntas	Retiradas	Ordem
sexo	1,00				
idade	-0,07	1,00			
Perguntas	-0,27	<b>0,54</b>	1,00		
Retiradas	0,18	-0,22	-0,12	1,00	
Ordem	-0,06	<b>0,52</b>	<b>0,42</b>	<b>0,36</b>	1,00

Obs.: os valores em negrito indicam correlações significativas ou razoavelmente significativas.

Os índices da tabela 5 mostram pouca ou nenhuma correlação entre o sexo e as tarefas de compreensão, com valores próximos de zero. Ao contrário do fator sexo, a idade foi significativa na correlação com as tarefas de perguntas (0,54) e ordenação de figuras (0,52). Crianças mais velhas tendem a ter melhores escores de desempenho nessas tarefas. Já com a tarefa de retirada de figuras, a correlação com a idade foi negativa (-0,22). Isto significa que houve alguns sujeitos mais novos que obtiveram escores altos e alguns sujeitos mais velhos que obtiveram escores baixos. As tarefas de perguntas e de ordenação de figuras tiveram correlação positiva significativa entre si (0,42). Ou seja, quando o desempenho nas perguntas é superior, tende a ser superior também o desempenho na ordenação de figuras. A tarefa de retirada de figuras apresentou correlação razoavelmente positiva com a de ordenação de figuras (0,36), mas próxima de zero com a tarefa de perguntas (-0,12), o que mostra que o desempenho nessas tarefas pode variar entre si, ou seja, alguém ter alto desempenho nas perguntas mas baixo na tarefa de figuras retiradas, e vice-versa. A tarefa de ordenação de figuras foi a que apresentou correlação positiva com as demais.

O quadro 11 mostra o Diagrama de Dispersão, que ilustra a correlação linear das variáveis de desempenho nas tarefas de compreensão e de idades dos sujeitos da amostra.



Quadro 11 – Diagrama de dispersão: correlação entre idades (meses) e as três tarefas de compreensão.

Os escores das tarefas de consciência fonológica são apresentados por idades dos sujeitos (anos e meses) e sexo (f – feminino; m – masculino), na tabela 6 a seguir, com as pontuações parciais e totais do instrumento.

Tabela 6 – índices de consciência fonológica por idade, sexo e por tarefa realizada.

<b>Idade/sexo</b>	<b>S3</b>	<b>S4</b>	<b>S5</b>	<b>S7</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>Total</b>
<b>5:3 /f</b>	1	0	1	1	1	1	<b>5</b>
<b>5:3 /f</b>	1	1	2	0	1	0	<b>5</b>
<b>5:4 /m</b>	1	2	1	1	2	2	<b>9</b>
<b>5:4 /m</b>	2	0	1	0	1	0	<b>4</b>
<b>5:4 /m</b>	2	2	2	2	0	1	<b>9</b>
<b>5:5 /m</b>	2	1	2	1	2	2	<b>10</b>
<b>5:5 /f</b>	1	0	2	0	1	0	<b>04</b>
<b>5:7 /m</b>	2	1	1	0	1	2	<b>7</b>
<b>5:7 /m</b>	1	2	2	2	2	2	<b>11</b>
<b>5:8 /f</b>	1	0	2	1	1	1	<b>06</b>
<b>5:8 /f</b>	2	2	2	1	2	1	<b>10</b>
<b>5:8 /f</b>	1	2	2	1	2	1	<b>09</b>
<b>5:10 /m</b>	0	1	2	1	1	0	<b>5</b>
<b>5:10 /f</b>	2	0	2	1	1	2	<b>8</b>
<b>5:10 /f</b>	1	0	2	1	2	1	<b>7</b>
<b>5:10 /f</b>	2	1	2	2	2	2	<b>11</b>
<b>5:11 /f</b>	2	1	1	0	1	2	<b>7</b>
<b>5:11 /f</b>	2	1	2	0	2	2	<b>9</b>
<b>6:0 /m</b>	2	2	2	2	1	2	<b>11</b>
<b>6:0 /m</b>	2	2	2	2	2	2	<b>12</b>
<b>6:0 /m</b>	2	2	2	1	1	2	<b>10</b>
<b>6:0 /f</b>	1	0	2	1	2	2	<b>8</b>
<b>6:1 /m</b>	2	2	2	0	2	1	<b>9</b>
<b>6:1 /f</b>	1	2	2	1	2	2	<b>10</b>
<b>6:2 /f</b>	2	2	2	2	2	2	<b>12</b>
<b>6:3 /m</b>	2	2	2	1	2	2	<b>11</b>
<b>6:4 /m</b>	2	2	2	0	2	2	<b>9</b>

Legenda: S3 – identificação de sílaba inicial; S4 – identificação de rima; S5 – produção de palavra com a sílaba dada; S7 – produção de rima; F1 – produção de palavra que inicia com o som dado; F2 – identificação de fonema inicial.

A pontuação das atividades de cada tarefa variava de 0 a 2; e o total máximo das 6 tarefas era de 12 pontos. A média geral foi de 8,44 pontos.

Apenas 2 dos 27 sujeitos, um de 6 anos, do sexo masculino (S10), e um de 6 anos 2 meses, do sexo feminino (S12), alcançaram o escore total máximo; 4 alcançaram 11 pontos (sujeitos: 1, 14, 21, 25); e 4 alcançaram 10 pontos (sujeitos: 8, 13, 16, 18). Ou seja, 10 dos 27 sujeitos (37,04%) obtiveram escores que podem ser considerados altos nesta atividade. Desses, três se encontravam até a idade de 5 anos 10 meses, e sete deles de 5 anos e 10 meses em diante.

Dos 27 sujeitos, 11 alcançaram escores de 7 a 9 pontos, que podem ser considerados de médio desempenho (sujeitos: 2, 3, 4, 7, 9, 17, 20, 22, 23, 24, 27).

Dos 27 sujeitos, 6 alcançaram escores entre 4 e 6 pontos, que podem ser considerados de baixo desempenho (sujeitos: 5, 6, 11, 15, 19, 26). Os escores mais baixos, de 4 pontos, se concentraram na faixa etária até 5 anos 5 meses de idade (S5 e S15); um escore de 5 pontos ocorreu na faixa etária de 5 anos 10 meses, sendo que a partir dessa idade o mínimo de pontuação foi de 7 pontos.

A tabela 7 mostra o quadro geral dos sujeitos com seus totais parciais e totais das tarefas de consciência fonológica, reunidos com os totais das tarefas de compreensão de história.



Tabela 7 – Totais parciais e totais (TG) do instrumento de consciência fonológica e escores dos instrumentos de compreensão.

Turma	sujeito	Idade	S3	S4	S5	S7	F1	F2	<b>TG</b>	Perguntas	Retiradas	Ordem
I	S1	72	2	2	2	2	1	2	<b>11</b>	160	90	50
I	S2	76	2	2	2	0	2	1	<b>9</b>	150	100	80
I	S3	72	1	0	2	1	2	2	<b>8</b>	140	60	60
I	S4	70	2	0	2	1	1	2	<b>8</b>	110	70	50
I	S5	65	1	0	2	0	1	0	<b>4</b>	130	100	30
I	S6	68	1	0	2	1	1	1	<b>6</b>	160	30	20
I	S7	64	1	2	1	1	2	2	<b>9</b>	120	100	50
I	S8	65	2	1	2	1	2	2	<b>10</b>	80	100	30
I	S9	63	1	0	1	1	1	1	<b>5</b>	50	90	30
I	S10	72	2	2	2	2	2	2	<b>12</b>	150	70	80
I	S12	74	2	2	2	2	2	2	<b>12</b>	150	70	80
I	S13	73	1	2	2	1	2	2	<b>10</b>	160	100	80
II	S14	75	2	2	2	1	2	2	<b>11</b>	130	90	50
II	S15	64	2	0	1	0	1	0	<b>4</b>	50	100	50
II	S16	72	2	2	2	1	1	2	<b>10</b>	80	90	70
II	S17	71	2	1	1	0	1	2	<b>7</b>	150	100	80
II	S18	68	2	2	2	1	2	1	<b>10</b>	160	100	80
II	S20	67	2	1	1	0	1	2	<b>7</b>	150	100	80
II	S21	67	1	2	2	2	2	2	<b>11</b>	160	90	60
II	S22	70	1	0	2	1	2	1	<b>7</b>	130	100	80
II	S23	71	2	1	2	1	2	2	<b>9</b>	140	60	50
II	S25	70	2	1	2	2	2	2	<b>11</b>	120	100	80
II	S26	70	0	1	2	1	1	0	<b>5</b>	80	40	40
II	S27	64	2	2	2	2	0	1	<b>9</b>	40	100	50

A partir desses dados, foi feito o cálculo de correlação entre as tarefas de consciência fonológica, de compreensão, e idade dos sujeitos, como mostrado na tabela 8.

Tabela 8 – Correlações entre os totais parciais e gerais do instrumento de consciência fonológica, escores dos instrumentos de compreensão e idade dos sujeitos.

	<b>Idade</b>	S3	S4	S5	S7	F1	F2	<b>TG</b>	Perg	Ret
S3	0,22									
S4	0,37	0,31								
S5	0,49	-0,01	0,22							
S7	0,11	0,04	0,42	0,49						
F1	0,42	0,00	0,25	0,27	0,16					
F2	0,39	0,41	0,42	0,07	0,39	0,41				
<b>TG</b>	<b>0,51</b>									
<b>Perg</b>	0,55	0,03	0,26	0,26	0,04	0,52	0,40	<b>0,40</b>		
<b>Ret</b>	-0,22	0,37	0,26	-0,30	-0,20	0,05	0,10	0,13	-0,10	
<b>Ord</b>	0,53	0,36	0,44	0,02	0,07	0,39	0,40	<b>0,48</b>	0,43	0,36

Legenda: S3 – identificação de sílaba inicial; S4 – identificação de rima; S5 – produção de palavra com a sílaba dada; S7 – produção de rima; F1 – produção de palavra que inicia com o som dado; F2 – identificação de fonema inicial.

Obs.: Os índices marcados em rosa indicam valores significativos de correlação com os totais gerais de consciência fonológica.

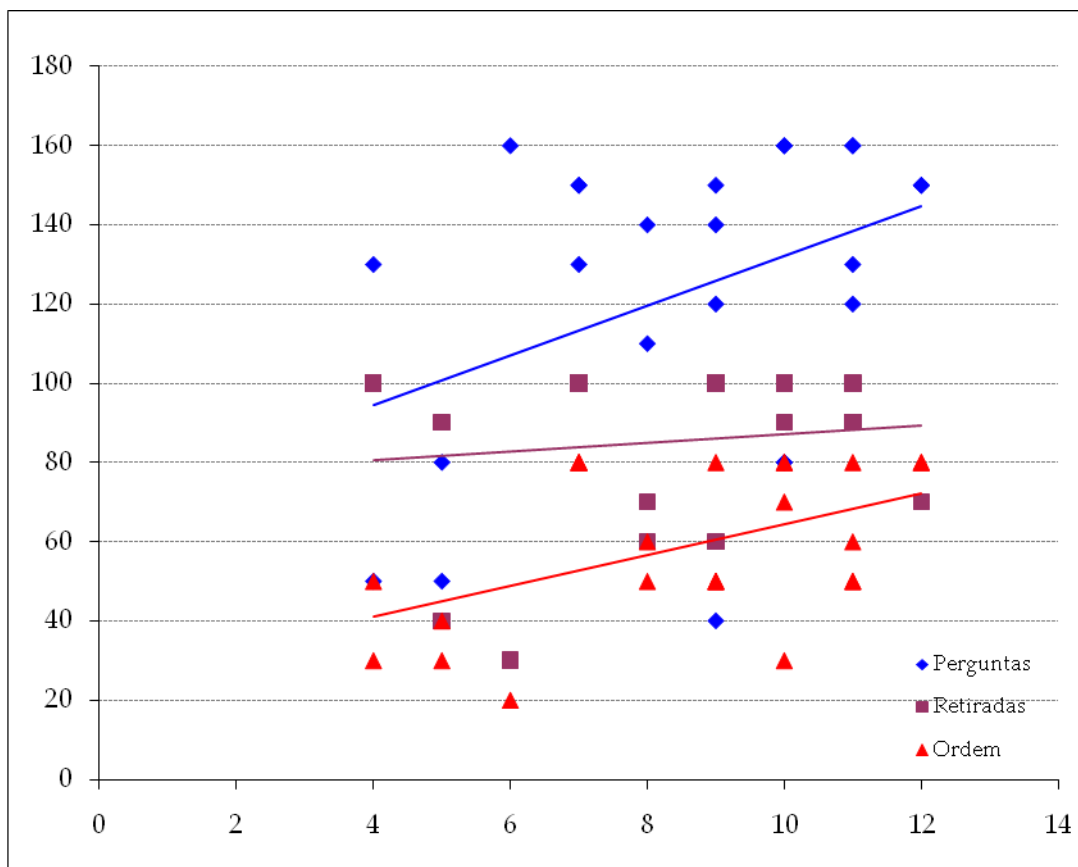
Como pode ser observado a partir da tabela apresentada, os escores da tarefa de consciência fonológica correlacionaram-se significativamente com a idade dos sujeitos (0,51), com a tarefa de perguntas (0,40), e com a tarefa de ordenação de figuras (0,48). Com a tarefa de retirada de figuras a correlação foi pouco significativa (0,13).

A tarefa S5, de produção de palavra a partir da sílaba dada, foi a que mais se correlacionou com a idade dos sujeitos (0,49), seguida pela F1, produção de palavra que inicia com o som dado (0,42). A tarefa S7, produção de rima, foi a que menor correlação apresentou com a idade (0,11).

Na relação interna entre os escores das tarefas solicitadas foi encontrada correlação significativa entre S7 e as tarefas S4 (0,42) e S5 (0,49). Isso significa que quanto maior a habilidade em produzir rimas, maior também é a habilidade de identificar as rimas e produzir uma palavra a partir de uma sílaba dada. Também foi significativa a correlação entre a tarefa F2 com S3 (0,41), S4 (0,42) e F1 (0,41). Dessa forma, uma maior habilidade em identificar o som inicial de uma palavra, corresponde a um melhor desempenho nas habilidades de identificar a sílaba inicial de uma palavra, identificar rimas, e produzir palavras a partir de um dado som da fala.

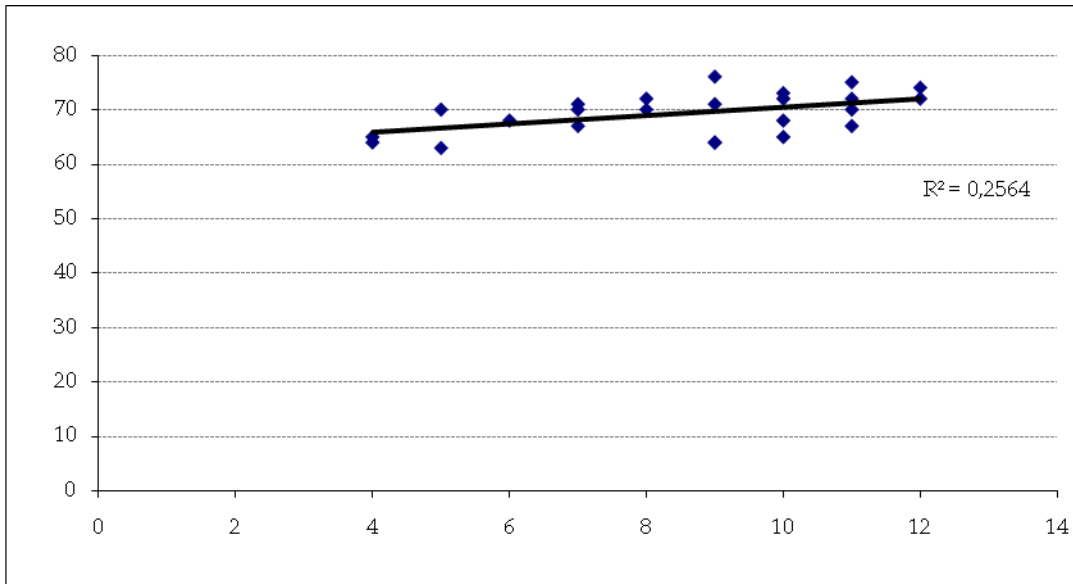
A correlação entre as tarefas específicas de consciência fonológica e às de compreensão também pode ser verificada. A tarefa de identificação de rima (S7) foi a que apresentou maior correlação com a tarefa de ordenar figuras (0,44), seguida da tarefa F2 de identificação de fonema inicial (0,40) e da produção de palavra que inicia com o som dado, F1(0,39). Essa mesma tarefa, F1, foi a que melhor se correlacionou com a tarefa de perguntas (0,52), seguida de F2 (0,40). Ou seja, os sujeitos que apresentaram melhores escores de compreensão de perguntas inferenciais tinham também a melhor habilidade nos níveis de consciência fonêmica. A tarefa de identificação de sílaba inicial (S3) foi a de melhor correlação com a de retirada de figuras (0,37), sendo as demais pouco significativas em seus valores de correlação.

O quadro 12, apresentado a seguir, mostra o diagrama de dispersão com a correlação linear de Pearson, com as setas identificando a tendência de crescimento de escores em cada tarefa de compreensão com a variação da pontuação da tarefa de consciência fonológica.



Quadro 12 – Diagrama de dispersão: correlação linear de Pearson – consciência fonológica e tarefas de compreensão.

O quadro 13 mostra o diagrama de dispersão com a correlação linear entre as idades dos sujeitos e seus escores de desempenho na avaliação de consciência fonológica.



Quadro 13 – Diagrama de dispersão: correlação linear entre idade (meses) e escores de consciência fonológica.

A linha de tendência desse diagrama mostra aumento dos índices de consciência fonológica à medida que aumenta a idade dos sujeitos. O cálculo do coeficiente de explicação  $R^2$  indica que a variação de idade explica cerca de  $\frac{1}{4}$  da variação total geral do desempenho em CF.

### 5.1 Avaliação das hipóteses

A partir dos dados obtidos e apresentados nas tabelas e quadros da seção 4.6, foi possível avaliar as hipóteses propostas para esta pesquisa:

1. há correlação positiva entre os escores de desempenho nos diferentes instrumentos utilizados para a avaliação da compreensão nessa pesquisa.

Para esta hipótese foi verificado que os escores de desempenho entre as tarefas de perguntas e de ordenação de figuras tiveram correlação positiva significativa (0,42). Ou seja, quando o desempenho nas perguntas é superior, tende

a ser superior também o desempenho na ordenação de figuras. Os resultados da tarefa de retirada de figuras apresentaram correlação razoavelmente positiva com os da tarefa de ordenação de figuras (0,36), mas próxima de zero com os da tarefa de perguntas (-0,12), o que mostra que o desempenho nessas tarefas pode variar entre si, ou seja, alguém ter bom desempenho nas perguntas, mas ruim na tarefa de figuras retiradas, e vice-versa. Os resultados da tarefa de ordenação de figuras foram os que apresentaram correlação positiva com os resultados das demais. Em vista destes dados pode ser avaliado que a hipótese foi parcialmente confirmada, havendo correlação positiva entre os resultados de duas das tarefas propostas, perguntas e ordenação com justificativa, mas parcial da ordenação de figuras com a retirada das figuras.

2. há correlação positiva entre a idade dos sujeitos e seu desempenho nas tarefas de compreensão da história ouvida.

Em duas tarefas de compreensão de história ouvida, a de perguntas inferenciais e a de ordenação de figuras com justificativa, houve correlação positiva, com valores de 0,54 e 0,52, respectivamente. A tarefa de retirada de figuras não-pertencentes à história não apresentou correlação positiva com a idade; ao contrário, houve uma pequena correlação negativa (-0,22), mostrando que alguns sujeitos mais jovens tiveram bom desempenho nessa tarefa, e outros mais velhos não. Dessa forma, essa hipótese foi parcialmente confirmada.

3. Há correlação positiva entre os escores de desempenho em consciência fonológica e os escores de desempenho nas tarefas de compreensão de história dos sujeitos.

Para esta hipótese foi verificado que os escores de desempenho em consciência fonológica correlacionaram-se positivamente com a tarefa de perguntas (0,40), e com a tarefa de ordenação de figuras (0,48). Com a tarefa de retirada de figuras a correlação foi pouco significativa (0,13). Em vista destes dados pode ser avaliado que a hipótese foi confirmada.

## 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da avaliação das hipóteses foi possível aprofundar alguns aspectos mais específicos e também qualitativos encontrados na pesquisa, junto aos referenciais teóricos desenvolvidos.

### 6.1 Correlação entre os escores de desempenho das tarefas de avaliação e características dos instrumentos utilizados

A correlação positiva encontrada entre os escores de desempenho das tarefas de avaliação da compreensão da história leva a algumas reflexões. As tarefas apresentadas exigem diferentes vias de processamento cognitivo. A de perguntas inferenciais parte da seleção verbal de determinadas partes do texto pelo avaliador, sendo mais pontual e específica, conforme Brandão e Spinillo (1998); a de ordenação das figuras e justificativa parte de um estímulo visual manipulado pelo avaliado, exigindo a recordação da história ouvida: a criança é que precisa selecionar na história o que estava por trás da imagem apresentada e encontrar a ordem de causalidade dos fatos, necessitando acessar seu esquema global da história. Na primeira, concordando com Poersch e Rossa (2007), o sujeito pode não ter compreendido um evento num primeiro momento, mas a pergunta pode levar o leitor/ouvinte a 'ver' e aprender informações. A segunda tarefa, que dependia da associação da imagem com o esquema cognitivo global da história desenvolvido pelo sujeito, parece ter oferecido mais possibilidades ao sujeito para inserir ou excluir elementos da história, a fim de ligar os fatos lembrados, aproximando-se mais de uma tarefa de *reprodução*, que também considera o texto como um todo. Ao reproduzir, é preciso selecionar os aspectos relevantes do texto original e as relações essenciais entre esses (Brandão e Spinillo, 1998). Esse desafio pode mobilizar maior interação de conhecimentos prévios ao conteúdo da história para o desenvolvimento de uma justificativa coerente e que possa 'resolver' as falhas de recordação.

O apoio visual das figuras pode se mostrar um facilitador por possibilitar a recordação de fatos da história, como um fragmento que permite a recordação do fato original (CASTRO, 2007), como ocorreu no exemplo de S15. Nas perguntas

inferenciais esse sujeito, de 5:4, respondeu *não se lembro* em 5 das 8 perguntas; porém, com as figuras conseguiu alto desempenho na tarefa de retirada (100), justificando que a árvore estava sorrindo (caráter inferencial) e mostrou dominar o esquema temporal da narrativa ao colocar todas as figuras na ordem adequada, mas com uma justificativa com base na descrição das figuras. O apoio visual é ao mesmo tempo um desafio quando exige a explanação causal entre as figuras com fatos da narrativa ouvida, que necessita do esquema cognitivo global da história, com as relações entre os eventos. Alguns sujeitos mostraram a tendência apenas à descrição das figuras, como o exemplo de S15, preservando a recordação de ordem dos fatos, a partir de um esquema temporal, mas o conteúdo do que fazia a ligação entre os fatos não foi expresso, principalmente com relação às partes da história referentes à resolução do problema e à conclusão, que nas perguntas também se mostraram mais difíceis para as crianças dessa faixa etária, especialmente antes dos seis anos de idade, confirmando o estudo de Brandão e Spinillo (1998). Essa dificuldade em explicitar os meios que conduzem à resolução e desfecho do problema central das histórias de modo coerente também foi encontrada em atividades de elaboração de história, em estudo de Spinillo e Martins (1997). É um aspecto que merece ser mais investigado em suas implicações cognitivas.

A tarefa de retirada de figuras mostrou-se sensível à discriminação entre os fatos explícitos e implícitos, e às falhas na recordação de eventos. Foi clara a distinção entre as crianças que alcançaram um nível e outro de diferenciação, considerando a associação das figuras VI e VII. Vinte e seis das vinte e sete crianças identificaram a VI (do sapo com a flor), dezoito identificaram a VII (da árvore e da flor felizes), mas apenas doze sujeitos identificaram as duas e preservaram as demais. Porém, a ausência de correlação com a tarefa de perguntas possivelmente se dê pelas diferentes habilidades exigidas, mais específicas nas perguntas e mais globais na retirada de figuras. Assim, algumas crianças também retiraram outras figuras que *pertenciam* à história, além das figuras-alvo. Pode ser especulado a partir das respostas dos sujeitos, entre várias possibilidades, que haja influência da interpretação da figura, que pode não corresponder à imagem criada pela criança ao ouvir a história, por motivações mais concretas ou mais ligadas ao esquema narrativo; ou pela maior liberdade na associação de fatos às figuras apresentadas, já que não há perguntas que direcionem a atenção para determinadas relações entre os fatos da história. Por exemplo: S1 retirou a figura I, da flor sozinha e triste, por

julgar que *o passarinho chegava quando ela tava muito triste*; ou seja, justifica pelo esquema narrativo. Já S6 considerou a personagem do passarinho, que é uma recordação mais concreta e imediata da história, para retirar a figura I, pois justificou que *aqui não tem o passarinho*. Para S6 o passarinho deveria estar sempre presente nos eventos da história.

Uma criança que realiza bem essa tarefa tende a demonstrar boa capacidade de recordação e de análise-síntese da história, mas para ser mais precisa na graduação dos níveis de compreensão essa necessita ser aperfeiçoada em seu formato, acrescentando maior profundidade de análise a partir de um maior estudo sobre as justificativas dadas pelas crianças para a retirada de determinada figura da história. Nessas justificativas parece residir sua maior riqueza de acesso ao percurso cognitivo feito pela criança.

Alguns exemplos nesse sentido merecem ser comentados, a fim de aprofundar o conhecimento dos diferentes percursos cognitivos das crianças ao optarem por determinada figura. No caso da figura VII (árvore e flor felizes), serão citadas algumas justificativas, com diferentes fundamentações no nível de pensamento: S9, de 5:3, oferece a justificativa de que a retirou *porque gosto da árvore assim sorrindo, e da flor também*, expressando um raciocínio com base afetiva. Esse sujeito retirou outras figuras, que pertenciam à narrativa, e no final da tarefa desistiu das retiradas, deixando de fora da história apenas a VI, do sapo, que é uma recordação bem concreta. No resultado final, seu escore refletiu um nível de pensamento mais afetivo/concreto, mas se esse sujeito tivesse permanecido com sua escolha inicial poderia ter *acertado* a tarefa por outro motivo que não o inferencial. S13 justificou a retirada de forma bem objetiva, *porque tem uma árvore*, mas não expressou o fato da árvore estar ali, feliz, com a problemática da flor, que tornaria essa imagem impossível. Talvez se fosse mais desafiada na sua argüição pudesse ter respondido com mais profundidade, pois verificou-se que na associação com as demais tarefas de compreensão, foi um sujeito que teve alto desempenho em todas. S1 justificou a retirada de forma mais aprofundada, de acordo com os fatos da história, *porque ela ta feliz com a árvore; a árvore convidou ela pra brincar*, expressando seu raciocínio inferencial de forma mais completa. Porém, isto não quer dizer que o outro sujeito citado, S13, não pudesse tê-lo feito; talvez só não o tenha expressado por não julgar necessário, pressupondo o entendimento do interlocutor.



Esses são apenas alguns exemplos retirados da vastidão de respostas das crianças nessa tarefa, que tem essa virtude de possibilitar uma aproximação mais qualitativa do pensamento da criança, que pode ser mais explorada em outros estudos sobre o assunto.

A tarefa de retirada de figuras, por outro lado, apresentou correlação razoável (0,36) de seus resultados com os da tarefa de ordenação e justificativa de figuras. As duas se assemelham por serem realizadas a partir do estímulo visual, por exigirem uma recordação eficiente e também um esquema mais global da história. Porém, a tarefa de ordenação de figuras com justificativa parece exigir um esforço cognitivo maior, já que existe a necessidade de relacionar os eventos representados nas figuras de forma coerente com a história.

Nessa tarefa, alguns sujeitos resgataram elementos da história ou se deram conta de algum evento que havia ficado esquecido, pela reflexão exigida para executar a tarefa. Conforme Goodman (1991), o sujeito pode mudar o que ele entendeu com base nas questões sobre o texto, que parecem dirigir a atenção para visões específicas.

Esse tipo de atividade de ordenação também se mostrou bastante eficaz para desencadear o processo reflexivo das crianças. No caso, a necessidade de relacionar as figuras uma com a outra mobilizou a comparação com o esquema narrativo prévio, e quando não havia a recordação da relação de algum evento as crianças até o criavam, inserindo fatos na história, a fim de buscar coerência.

Também se observou que algumas crianças permaneciam com questões sobre a história, motivadas pelas questões propostas, e a aparição das figuras dava oportunidade para resgatá-las, como expresso por S16, quando no final dessa última tarefa expressou: *ah! Eu sei como cresceu a semente: com a chuva!* Esse tipo de fato mostra a importância da interlocução da criança com um adulto em seu ambiente ou mesmo seus pares, pois o fato de terem sido realizadas perguntas e propostas de reflexão sobre a história desencadeou um processo interno de busca de respostas às questões feitas, que continuaram mesmo após a criança ter realizado a tarefa em si. Isso confirma que, nessa faixa etária, é de fundamental importância a interação social e a leitura compartilhada, que convoca a criança para a reflexão, com a tripla função apresentada por Morais (1996): cognitiva, lingüística e afetiva. Não basta falar à volta da criança, como bem coloca Golbert (1988), mas é a fala dirigida a ela que a leva a construir significados. Colocar a criança em situação

de busca de conhecimentos e de tratamento da informação é papel que precisa ser desempenhado pelas famílias e em especial pelas escolas.

## **6.2 Finalidades dos instrumentos, critérios e classificações**

A proposta do uso desses instrumentos de avaliação com crianças em desenvolvimento é conhecer a evolução de sua capacidade de compreensão, e não avaliá-las em termos de acerto/erro. No caso de uma pesquisa, isso se torna uma necessidade estatística, que por outro lado oferece a oportunidade de buscarem-se referenciais para possibilitar conhecer um aspecto específico e situar em que momento dessa evolução a criança está. Por isso a importância de um critério ao avaliar as respostas dadas. No caso desta pesquisa seguiu-se o critério adotado por Brandão e Spinillo (1998), que foi a precisão das respostas com relação ao texto apresentado.

É importante ressaltar, porém, que essa precisão não se refere a levar em conta apenas informações explícitas. Ao contrário, pois isto seria uma redução da visão da compreensão. Muitas vezes a atitude das escolas em geral é considerar apenas o que os alunos reproduzem literalmente como demonstração de compreensão, reduzindo-a a recordação. E como pode ser observado, os processos de generalização e reflexão já estão ocorrendo na faixa pré-escolar, em diversos níveis de desenvolvimento (LURIA, 1987; ROSSA, 2007), e as crianças precisam ter seu processo reflexivo estimulado dentro de seus ambientes de afeto.

As análises quantitativas e qualitativas realizadas a partir da correlação das tarefas também reforçam a validade e necessidade da utilização de diferentes tipos de avaliações quanto à compreensão. Cada recurso acessa um processo cognitivo com mais especificidade e profundidade do que outro. É na conjugação dos resultados que podem ser entendidos esses comportamentos infantis, como um processo em desenvolvimento pertinente a cada indivíduo pelas questões que cada um se propõe ao texto, e não como uma quantidade de alguma coisa (SMITH, 1989). E, acrescenta-se, nenhuma avaliação infantil de compreensão parecerá completa se não permitir que a riqueza das respostas infantis venha à tona, nas suas diferentes formas.

Apesar da classificação de *tipos de respostas* às perguntas inferenciais revelar-se uma abordagem mais rica do que a do tipo acerto/erro (BRANDÃO E SPINILLO,1998), ainda assim mostrou-se ampla, pois não discriminava suficientemente a graduação das respostas dadas pelas crianças; o limite entre uma e outra não era preciso, tanto que houve muitas disparidades entre os próprios juízes. Especialmente entre o grau II e III, geral e preciso, respectivamente, onde surgiram divergências em função de termos usados pelas crianças, ligados à constituição da história e seu sentido nessa. Por exemplo: na questão 5 (*qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?*), o modelo de resposta considerada 'geral' é 'teve os amiguinhos', e o preciso 'muitas florzinhas no quintal'; porém, as flores são as *amigas* na história, e era o que a flor mais queria. Não deixa de ter especificidade dizer que a surpresa foi ter amiguinhos, por essa inferência flor=amigo. Na questão 8 (*por que a flor ficou feliz no final da história?*), o modelo de resposta 'precisa' era 'porque ela ficou cheia de amigas', onde novamente a questão flores=amigas não fica clara para o avaliador. Respostas como *Porque tinha um monte de flores!*, foram consideradas como precisas (III) nessa pesquisa, em função desse raciocínio. Com o instrumento de avaliação sendo aplicado com diferentes amostras será possível aperfeiçoá-lo para que se possam encontrar outras graduações no processo de classificação da compreensão inferencial.

### **6.3 Tarefas de compreensão e idade dos sujeitos**

Os testes de correlação entre as idades e as tarefas de compreensão mostraram que há uma tendência significativa de as crianças mais velhas, no caso próximas de seis anos de idade, apresentarem melhor desempenho em tarefas de compreensão de história ouvida do que as menores, próximas de cinco anos, nas tarefas de perguntas inferenciais e na ordenação de figuras com justificativa. Esses resultados se aproximam dos estudos de Brandão e Spinillo (1998), com a diferença de que naquele estudo foram avaliadas crianças de 4 e 6 anos de idade, que estavam em momentos de desenvolvimento mais discrepantes. No caso dos sujeitos de 5:3 a 6:4 dessa pesquisa, com variação de 1:1, a diferença de idade é menor entre os sujeitos e há convívio de todos em sala de aula, o que significa que eles passam pelos mesmos desafios cognitivos diariamente. Parece se confirmar que há,

então, um aspecto de maturidade da cognição ligado à idade presente nessa graduação (POERSCH, 1991).

#### 6.4 Nível de dificuldade com as diferentes partes do texto

Quanto ao levantamento das dificuldades com relação a determinadas partes do texto, os dados encontrados corroboraram os estudos de Brandão e Spinillo (1998).

A parte do texto referente à situação-problema foi compreendida com maior facilidade pelos sujeitos; havendo maior dificuldade com a parte da resolução do problema e conseqüência/conclusão. Duas questões particularmente tiveram um menor número de respostas *precisas*, a 6 e a 7, com maior número de respostas de caráter qualificado como *geral* (9 dos 26 sujeitos considerados).

Na questão 6, *por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?*, a maioria das crianças que não tiveram respostas consideradas precisas, no padrão proposto *porque só tinha uma flor, aí ficou coberto de flores*, se detiveram na ação do passarinho (ex.: *porque o passarinho fez ficar; só por causa do passarinho; porque o passarinho ajudou ela; porque o passarinho pegou um monte de semente e plantou*), que é causal ao fato de terem crescido muitas flores.

Observou-se que na questão 7, *o que fez as flores crescerem tão rápido?*, muitos sujeitos trouxeram uma resposta mais geral, “água”, do que específica, “chuva”. Por esse mesmo motivo, alguns desses mesmos sujeitos não consideraram a figura da chuva na tarefa de ordenar e justificar. Podem-se aventar possibilidades referentes a esse fato. Se fixar na água ao invés de chuva talvez reflita o conhecimento prévio, de que água faz as plantas crescerem; ou um esquema simplificado de recordação da história, onde a chuva em si não foi relevante, mas o que ela trouxe. Este aspecto está de acordo com o proposto por Slobin (1980) de que “o que fica na memória é uma versão abreviada e esquematizada do que foi ouvido”; as frases são integradas, e uma estrutura semântica global é formada a partir dos níveis de experiência do sujeito.

As perguntas 4 (*o que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?*) e 5 (*qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?*) foram as que tiveram maior número de respostas inconsistentes (8 dos 26 sujeitos considerados em cada pergunta). Na

pergunta 4, a maioria dos sujeitos que tiveram respostas do tipo inconsistente referiram *não lembrar* e todos tinham entre 5:3 e 5:10. Este aspecto é referido por Hage e Zorzi (2004), que descrevem que crianças na faixa de cinco anos tendem a não inserir fatos não verdadeiros e preferem dizer que não lembram daquilo que aconteceu. Também ocorreram duas respostas com tentativas do tipo *ele bateu com o bico na árvore* (S7) e *Limpou o quintal?!* (S8). Aparentemente, essas crianças se detiveram na idéia do passarinho como a personagem que ajudou a flor, mas não recordaram propriamente sua ação para isso; o *como* ele ajudou. Na pergunta 5, novamente a maioria das respostas do tipo I, inconsistentes, foi decorrente da ausência de resposta ou por a criança referir não lembrar, havendo duas respostas do tipo *o passarinho* (S24) e *limpado o quintal* (S8).

É interessante observar que na pergunta 8 (*por que a flor ficou feliz no final da história?*) houve novo aumento de respostas precisas (16 dos 26 sujeitos considerados). Parece que as crianças nessa fase tendem a dominar mais fortemente a situação inicial e a conclusão, fazendo uma ligação sobre como a história começa e termina, como evolução de um padrão de entendimento esquemático. Esses aspectos merecem estudos para aprofundamento, com objetivos específicos para a verificação desses aspectos levantados e também com amostras maiores para confirmar ou não as tendências apontadas.

### **6.5 Correlação entre os escores de desempenho das tarefas de consciência fonológica e de compreensão de história ouvida**

A correlação positiva entre desempenho em tarefas de consciência fonológica e desempenho em compreensão de história ouvida foi um aspecto original e pertinente nessa linha de estudos, pois a relação da consciência fonológica com as hipóteses de escrita, com as variações de idade, e na relação com a leitura em fase escolar já são bastante documentadas na literatura e continuam sendo pesquisadas em suas especificidades.

O fato de a seleção de tarefas de consciência fonológica já partir de um instrumento padronizado e de uso reconhecido, e de serem as que costumam ter maior possibilidade de ser executadas dentro dessa faixa etária, com variações no

grau de dificuldade, foi um aspecto que contribuiu para a aplicação e obtenção de resultados confiáveis do instrumento.

No formato utilizado, com 12 itens, o tempo médio de aplicação foi em torno de 12 minutos, o que colaborou para que as crianças não entrassem em fadiga e com isso não se desanimassem para responder, o que poderia afetar a qualidade do seu desempenho. Também foi um período de tempo adequado para que as crianças saíssem da sala de aula sem prejuízo nas suas atividades, sobretudo em escola privada, onde há um planejamento diário de atividades variadas, com aulas especializadas, ensaios para apresentações, entre outras propostas.

A média de acertos entre os sujeitos foi de 8,44 em 12 pontos. Esta corresponde à faixa média de desempenho dos sujeitos, tendo o instrumento se mostrado sensível à discriminação dos diferentes níveis de desenvolvimento, com variações de resultados que foram divididos em três faixas de desempenho, alto, médio e baixo. Apenas dois sujeitos obtiveram o escore máximo de 12 pontos. Nenhum dos sujeitos obteve escore abaixo de 4 pontos.

A correlação positiva com a variação de idade (0,51) é coerente com estudos anteriores (CIELO, 2001; ANTHONY e FRANCIS, 2005; entre outros), sendo que na presente pesquisa essa variação mostrou ser responsável por cerca de  $\frac{1}{4}$  da variação total geral do desempenho em consciência fonológica. Sobram os outros  $\frac{3}{4}$  da variação, que pertencem ao contato com a escrita e práticas de leitura, e aspectos do ambiente que favoreçam a reflexão da oralidade. A tarefa de produção de rima, por exemplo, foi a que apresentou menor correlação com a idade, o que sugere estar mais dependente da estimulação ambiental que envolve músicas, parlendas e literatura. O contato com a escrita e leitura tem grande influência especialmente na habilidade da consciência fonêmica, que não constitui uma aquisição automática (LIBERMAN et al., 1980; MORAIS, 1996; MENEZES, 1999; ÁVILA, 2004; MANN, 2005; entre outros). Mesmo assim, o fator de maturidade cognitiva determinado pela idade cronológica também mostra ter uma pequena parcela de influência na evolução da consciência fonológica.

Há aspectos interessantes a serem considerados na correlação com os desempenhos em compreensão. Houve correlação positiva com as tarefas de perguntas inferenciais (0,55) e de ordenação de figuras com justificativa (0,53), que por sua vez também tiveram correlação positiva entre si. Não houve correlação apenas com a tarefa de retirada de figuras não-pertencentes à história, que, como

foi abordado anteriormente nessa discussão, mostrou que ainda precisa ter seu formato mais aprimorado para avaliar com maior precisão a graduação entre os níveis de compreensão.

Parece haver por trás desse resultado certo nível de capacidade de reflexão comum a esses processos, como também Golbert (1989) apontou em sua pesquisa de audibilização, conceituação e memória, onde essa autora refere haver uma integração funcional e evolutiva dos sistemas de linguagem. Maluf e Barrera (1997) também destacam esse fato ao afirmarem que a consciência fonológica é uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida e não uma mera habilidade treinável, por estar estreitamente relacionada com a própria compreensão da linguagem oral enquanto sistema de significantes. Como referido por Slobin (1980), a tarefa do ouvinte é formar significados partindo dos sons. Pode-se pensar que quanto mais experiência e reflexão com os sons da língua o sujeito tiver, mais diferenciação e profundidade semântica ele terá também, e vice-versa. De fato, é uma correlação, e não uma relação causal, pois na medida em que o desempenho de uma avança, a outra tende a avançar também.

Os dois tipos de atividades, refletir sobre a estrutura sonora da palavra e refletir sobre o conteúdo de uma história, que envolve sua forma, têm em comum o reconhecimento das seqüências de sons, sua retenção e manipulação realizadas cognitivamente. A consciência fonológica constitui uma das habilidades do processamento fonológico, que envolve as operações de processamento de informação (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004; ANTHONY E FRANCIS, 2005). Este processamento está integrado com a memória fonológica e o acesso à memória lexical. Formas fonológicas e significações de palavras estão associadas no sistema de linguagem infantil (MORAIS, 1996, p.113). Como essas habilidades são altamente inter-relacionadas no seu desenvolvimento, e como o acesso lexical é fundamental no processo de compreensão da leitura, existe aí um ponto de intersecção claro entre essas atividades.

Também a memória de trabalho, que permite a manutenção temporária do conteúdo que está sendo processado tem um papel comum a essas tarefas. Mann (2005) aponta que as habilidades de linguagem oral implicadas no vocabulário, consciência fonológica, consciência morfológica e memória de trabalho são chaves particularmente importantes para se compreender o quebra-cabeça de como a

linguagem funciona e de como a linguagem oral funciona como uma ponte à aprendizagem da leitura e da escrita.

Entre as tarefas específicas avaliadas, a tarefa de identificação de rima (S4) foi a que apresentou maior correlação com a *tarefa de ordenar figuras*, seguida da tarefa de identificação do fonema inicial (F2) e da produção de palavra que inicia com o som dado (F1), essas últimas com valores bem próximos. As tarefas de fonemas (F1 e F2) também foram as que melhor se correlacionaram com a *tarefa de perguntas inferenciais*. Ou seja, os sujeitos que tiveram melhor desempenho nas tarefas de compreensão também tinham melhor habilidade nas tarefas fonêmicas, que são de nível mais complexo na escala de desenvolvimento de consciência fonológica. A tarefa de identificação de rima (S4), por sua vez, foi altamente correlacionada com as de fonemas.

Esses resultados mostram o quanto a consciência fonológica, e em especial a fonêmica, mesmo em seus níveis menos complexos, está integrada com a compreensão de histórias antes mesmo da alfabetização, quando será fundamental no processo de decodificação e velocidade de leitura, fatores que interferem diretamente na compreensão, conforme já explicitado por vários autores (CARDOSO-MARTINS, 1995; MORAIS, 1996; FOY E MANN, 2001; COSTA, 2002; FOY E MANN, 2003; CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2004; FREITAS, 2004; MANN, 2005).



## 7 CONCLUSÃO

Neste estudo visou-se explicitar se há uma correlação entre os níveis de compreensão de um texto lido para a criança e o desenvolvimento de suas habilidades de consciência fonológica. Os sujeitos foram vinte e sete crianças pré-escolares na faixa etária de cinco a seis anos que freqüentam escola da rede privada de Porto Alegre.

Entre os objetivos desta pesquisa, buscou-se também conhecer os desempenhos de compreensão com relação à história ouvida, através da composição de três instrumentos de avaliação, e verificar se há diferença de desempenho nas tarefas de compreensão da história ouvida pela variação de idade dos sujeitos.

Verificou-se que houve correlação positiva significativa entre os resultados de duas das três tarefas de compreensão da história ouvida utilizadas. Os escores de desempenho da tarefa de perguntas inferenciais e os da tarefa de ordenação de figuras com justificativa se correlacionaram positivamente, mesmo partindo de desafios cognitivos diferentes. A de perguntas inferenciais parte da seleção verbal de determinadas partes do texto, sendo mais pontual e específica. A de ordenação de figuras com justificativa parte da associação da imagem com o esquema cognitivo global da história desenvolvido pelo sujeito, considerando o texto como um todo.

A tarefa de retirada de figuras não-pertencentes à história mostrou-se sensível à discriminação entre os fatos explícitos e implícitos, e às falhas de recordação de eventos, mas verificou-se a necessidade de aperfeiçoar seu formato para maior precisão em verificar os níveis de compreensão. A análise das justificativas dadas pelos sujeitos, que permite acessar seu percurso cognitivo, é uma proposta para esta reformulação.

Esta pesquisa confirmou os estudos de Brandão e Spinillo (1998) quanto aos níveis de dificuldade com relação às partes de um texto narrativo. Nessa faixa etária, em especial próximo aos cinco anos, as partes do texto referentes à situação-problema são compreendidas com maior facilidade do que aquelas referentes à resolução do problema e à consequência/conclusão. Um padrão compreensivo que

integra o início e o final da história, sem explicitar as relações causais entre os fatos que levam à resolução e à conclusão, é identificado na presente pesquisa.

Também houve correlação positiva entre a idade e o desempenho em tarefas de compreensão de história ouvida, considerando a faixa etária avaliada, entre 5:3 a 6:4. Há uma tendência de as crianças próximas dos seis anos de idade apresentar melhor desempenho nas tarefas de compreensão de história ouvida, com o critério de precisão de respostas em comparação ao texto original apresentado, do que aquelas próximas dos cinco anos, nas tarefas de perguntas inferenciais e na ordenação de figuras com justificativa. Esses resultados corroboram os estudos de Brandão e Spinillo (1998), que investigaram crianças de 4 e 6 anos de idade com o mesmo instrumento de perguntas inferenciais.

Cabe ressaltar nesta conclusão que a composição de diferentes instrumentos de avaliação da compreensão, recomendada por outros autores (FARR E CAREY, 1986; BRANDÃO E SPINILLO, 1998), mostrou-se importante, pois cada recurso acessa um processo cognitivo e lingüístico com mais especificidade e profundidade do que outro.

A hipótese de correlação positiva entre os desempenhos nas tarefas de consciência fonológica e de compreensão de história ouvida na amostra estudada foi confirmada. Ou seja, na medida em que o desempenho de uma avança, a outra tende a avançar também. Em função disso pode-se concluir que quanto mais experiência e reflexão com sons da língua o sujeito tiver, mais diferenciação e profundidade semântica ele terá também, e vice-versa. Destacou-se especialmente a correlação significativa entre as tarefas fonêmicas de identificação e produção de palavras a partir do som inicial com as tarefas de compreensão de perguntas inferenciais e de ordenação das figuras com justificativa, mostrando que essas habilidades estão integradas com a compreensão de histórias antes mesmo da alfabetização.

Este estudo trouxe contribuições para as pesquisas na área de conhecimento da compreensão, com informações sobre as variações no desempenho de compreensão de história ouvida de crianças de 5 a 6 anos e na busca de um perfil de desenvolvimento da compreensão segundo o critério de precisão com relação à história ouvida. Também trouxe mais dados para contribuir com o aprimoramento dos testes utilizados nessa área, visto que esta temática de estudo é recente em nosso meio.

Quanto às contribuições na área educacional, um dos aspectos que essa pesquisa beneficia é trazer um maior embasamento aos pais e professores, principalmente, para que conheçam os processos envolvidos na compreensão, e as possibilidades de seu desenvolvimento na criança, que necessita ser incentivada em seu processo reflexivo. Também contribui para a visão de que a consciência fonológica é um processo cognitivo e não uma simples atividade mecânica a ser treinada, já que essa capacidade está integrada a outras que interferem nos processos da aprendizagem infantil. É importante que seja estimulada também na fase pré-escolar, sendo que o ambiente de incentivo à leitura parece favorecer o desenvolvimento dessas potencialidades estudadas, já que as integra no processamento da informação.

Por fim, este trabalho trouxe um enfoque diferenciado dos estudos de consciência fonológica ao correlacioná-la com a compreensão de histórias ouvidas de pré-escolares, visto que normalmente as pesquisas dessa área se voltam à escrita e à compreensão leitora após a alfabetização.

Sugere-se para futuros trabalhos de pesquisa a investigação aprofundada das variáveis ambientais, em especial às ligadas ao acesso a materiais escritos e de leitura no ambiente familiar, com informações detalhadas sobre a frequência de leitura aos filhos, ao modo como se dá a contação de histórias e a participação da criança nesse processo, entre outras, e sua interferência no desempenho da compreensão de histórias ouvidas. A pesquisa com amostras ampliadas, de crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, com critérios de classificação mais precisos no instrumento de perguntas inferenciais, também se mostra importante para a definição de referenciais de desempenho mais claros, associados a outros instrumentos de avaliação de compreensão, como o reconto ou a ordenação de figuras com justificativa. Também se sugere um estudo sobre as justificativas de retirada de figuras não-pertinentes à história ouvida, a fim de ampliar as possibilidades de análise da compreensão fornecidas por esse instrumento. Uma última sugestão inclui ampliar as tarefas fonêmicas na avaliação da consciência fonológica correlacionada com o desempenho de compreensão de história ouvida, já que os níveis menos complexos dessa habilidade mostraram-se correlacionados positivamente neste estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, Clara Regina Brandão de. Consciência Fonológica. In: FERREIRA, Léslie P., BEFI-LOPES, Debora, LIMONGI, Suelly C. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, p. 815-824, 2004.

ANTHONY, Jason L., LONIGAN, Christopher J., DRISCOLL, Kimberly, PHILLIPS, Beth M., BURGESS, Stephen. Phonological Sensitivity: a quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. **Reading Research Quarterly**, n.38, p.470-487, 2003.

ANTHONY, Jason L., FRANCIS, David J. Development of phonological awareness. **American Psychological Society**, v.14, n.5, p. 255-259, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi e SPINILLO, Alina Galvão. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.11, n.2, Porto Alegre, 1998.

BRANDÃO, Ana Carolina Perusi, SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n.1, p. 51-62, 2001.

BRYANT, P. E., McLEAN, M., BRADLEY, L., CROSSLAND, J. Rhyme, alliteration, phoneme detection and learning to read. **Developmental Psychology**, n.26, p. 429-438, 1991.

BUARQUE, Lair et al. Avaliação do desempenho da rede pública escolar do Estado de Pernambuco na área de linguagem. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.5, p. 95-106, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. In: Lamprecht, Regina Ritter e Menuzzi, Sergio (org). **Anais do 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem e do 1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem** Letras de Hoje. Porto Alegre, v.36, nº3, p.47-66, setembro, 2001.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo S.; CAPOVILLA, Fernando César. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 4 ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CARVALHO, Isabel Albuquerque M. de, ALVAREZ, Ana Maria Maaz Acosta, CAETANO, Aparecida Liberato. **Perfil de Habilidades Fonológicas**. São Paulo: Via Lettera, 1998.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. **Cadernos de pesquisa**, v.76, p. 41-49, 1991.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Sensitivity to rhymes, syllables and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, v.30, n.4, 1995.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **O desenvolvimento da consciência fonológica nos anos pré-escolares**. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/sep/arquivo/101.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2008.

CASTRO, Joselaine Sebem de. A influência do conteúdo emocional na recordação de textos: uma abordagem conexionista. In: POERSCH, José Marcelino e ROSSA, Adriana Angelim (org.) **Processamento de Linguagem e Conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

CATTS, Hugh W.; KAMHI, Alan G. The linguistic basis of reading disorders: implications for the speech-language pathologist. **Language, Speech and Hearing Services in Schools**, 17, p.329-341, 1986.

CIELO, Carla Aparecida. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996. 148f.

CIELO, Carla Aparecida. A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 21-59, dez. 1998.

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001. 144f.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul, 2002.

FARR, Roger; CAREY, Robert. **Reading: What can be measured?** 2ed. Newark: IRA, 1986.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLÔRES, Onici Claro. Ação-reflexão lingüística e consciência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 109-140, dez. 1998.

FONTES, Maria José de Oliveira; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17(1), p.83-94, 2004.

FOY, Judith G. and MANN, Virginia. Does strength of phonological representations predict phonological awareness in preschool children? **Applied Psycholinguistics**, 22, p.301-325, 2001.

FOY, Judith G. and MANN, Virginia. Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: differential effects for rhyme and phoneme awareness. **Applied Psycholinguistics**, 24, p. 59-88, 2003.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Aquisição Fonológica do Português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.** Porto Alegre, Artmed, 2004a. P.179-192.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Consciência Fonológica e Aquisição da Escrita: um Estudo Longitudinal.** Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, 2004b. 133f.

GATHERCOLE, Susan and BADDELEY, Alan. **Working Memory and Language.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

GOLBERT, Clarissa S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria – avaliação – reflexões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992. P. 15-37.

GOODMAN, Kenneth. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, Harry, RUDDELL, Robert. **Theoretical models and process of reading**. Newark, DE: International Reading Association, 1976.

GOODMAN, Kenneth. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transactional. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.26, p.9-43, dez/1991.

GOSWAMI, Usha; BRYANT, Peter. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale: Harlbraum, 1990.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JERUSALINSKY, Alfredo e col. **Psicanálise e desenvolvimento infantil. – um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 205f.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LEYBAERT, Jacqueline, ALÉGRIA, Jésus, DELTOUR, Jean-Jacques e SKINKEL, Raymond. Aprender a ler: o papel da linguagem, da consciência fonológica e da escola. In: GRÉGOIRE, Jacques e PIÉRART, Bernadette. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBERMAN, I.Y, LIBERMAN, A. M., MATTINGLY, I. G.; SHANKWEILER, D. Orthography and the beginning reader. In: KAVANAUGH, J. e VENEZSKY, R. (Eds.) **Orthography, reading and dyslexia**. Baltimore: University Park Press, 1980.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem – as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichstenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. (251 f.)

MAGNUSSON, Eva. Consciência metalingüística em crianças com desvios fonológicos. In: Yavas, Mehmet. S. (org.). **Desvios fonológicos em crianças – teoria, pesquisa e tratamento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, p.109-148, 1990.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia D. Consciência Fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.10, p.125-145, 1997.

MANN, Virginia. Celebrating challenges of the future, learning from the past: how language is a key to the reading puzzle. **Monograph**: Women Administrators Conference, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O processo inferencial na compreensão de textos. Relatório Técnico-Científico (CNPq), 1989.

MATZENAUER, Carmem Lúcia Barreto. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYER, R **El futuro de e psicología cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MENEZES, Gabriela Ribeiro Castro de. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul, 1999. 139f.

MENN, Lise, STOEL-GAMMON, Carol. Desenvolvimento fonológico. In: FLETCHER, Paul, MACWHINNEY, Brian. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 277-295, 1997.

MOOJEN, Sônia, SANTOS, Rosângela Marostega. Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 751-758, set/2001.

MOOJEN, Sônia e col. **CONFIAS: consciência fonológica – instrumento de avaliação seqüencial**. Porto Alegre: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, José, KOLINSKY, Régine, ALEGRIA, Jesus e SCLIAR-CABRAL. Alphabetic literacy and psychological structure. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.33 (4), p.61-79, dez/1998.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Trad. Por: Álvaro Lorenciani. São Paulo: Editora Unesp, 1996.



PEREIRA, Vera Wannmacher. Alfabetização: a leitura no fio da história. In: PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

POERSCH, José Marcelino. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.86 (4), p.127-143, dez/1991.

POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem e metacognição. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 7-12, dez. 1998.

POERSCH, José Marcelino; ROSSA, Adriana (org.) **Processamento de Linguagem e Conexão**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

PRENTICE, W. C.; PETERSON, J. **Beyond passage dependency: a closer look at what reading comprehension tests measure**. Paper presented at the annual convention of the National Reading Conference, New Orleans, dez. 1977.

RAMOS, Ana Paula Fadanelli. A interface entre oralidade e escrita: reflexões fonoaudiológicas. In: Berberian, Ana Paula; Massi, Giselle de Athayde; Guarinello, Ana Cristina. **Linguagem escrita – referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

ROSSA, Adriana Angelim. Uma abordagem cognitiva do aprendizado da leitura. In: PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

RUEDA, Mercedes I. Adquisición el conocimiento fonológico. In: RUEDA, Mercedes I. **La lectura: adquisición, dificultades e intervención**. Salamanca: Amaurú Ediciones, 1995.

SALGADO, Cíntia, CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.8, n. 2, p. 179-188, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H., SMITH, N. **The structure of phonological representations**. Dordrecht: Foris, 1982.

SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolingüística**. São Paulo: Nacional, 1980.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SPINILLO, Alina Galvão; MARTINS, Raul Aragão. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.10, p. 219-248, 1997.

SOROKA, Jaqueline G. Conexões entre produção textual e consciência lingüística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 141-163, dez. 1998.

TAKAHASHI, N. **Developmental changes of young children's story comprehension**. Trabalho apresentado no 25<sup>th</sup> International Congress of Psychology, Bruxelas, Bélgica, 1992.

WHITEHURST, G.J., FALCO, F. L., LONIGAN, C. L., FISCHER, J. E., DEBARYSHE, B. D., VALDEZ-MENCHACA, M. C., CAUFIELD, M. Accelerating language development through picture book reading. **Developmental Psychology**, n.24, p. 552-559, 1988.

ZIMMER, Márcia Cristina. **A Transferência do Conhecimento Grafema-Fonema do Português Brasileiro (L1) para o Inglês (L2) na Recodificação Leitora: uma Abordagem Conexionista**. Tese (Doutorado em Letras, área de concentração de Lingüística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, out/2003. P.4-27.

ZORZI, Jaime Luiz; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. **PROC – Protocolo de observação comportamental**. São José dos Campos: Pulso, 2004.

## APÊNDICE A - CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

**Prezados Pais de alunos do nível 3 – Colégio Champagnat**

O Colégio Champagnat está oportunizando que crianças de 5 a 6 anos participem da pesquisa de mestrado desenvolvida pela fonoaudióloga Clarice Lehnen Wolff, do Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguística Aplicada, na PUCRS, que investigará a **compreensão de histórias e a consciência fonológica** nessa faixa etária. A consciência fonológica é o reconhecimento de que a fala é formada por pedacinhos menores, os sons, e a habilidade em lidar com eles, importante no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Levará em conta, também, informações fornecidas pela família quanto a vivência de leitura em casa, através do preenchimento de questionários.

Esta observação das crianças se dará de forma lúdica. Após a pesquisadora participar de atividade em sala de aula para que as crianças a conheçam, haverá entrevista individual com cada aluno autorizado a participar, dentro da própria escola, verificando a consciência fonológica e a compreensão de história pela criança.

Com este trabalho, esperamos contribuir para o desenvolvimento da linguagem das crianças e promover a prevenção a dificuldades de aprendizagem, pois no ambiente escolar podemos acompanhar o dia-a-dia das crianças e promover seu desenvolvimento mais saudável.

A partir desta observação se pretende fornecer um retorno aos pais, em grupo, e individualmente, quando houver necessidade e interesse, para orientações que possam contribuir para o bom desenvolvimento da linguagem da criança .

Desde já agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Clarice Lehnen Wolff

Prof. Dr.Vera Wannmacher Pereira – orientadora

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo meu filho(a)

\_\_\_\_\_

a participar da pesquisa sobre “Compreensão de histórias e consciência fonológica em crianças de 5 a 6 anos” , acima descrita, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2008.

APÊNDICE B – Protocolo de compreensão de história lida para a criança.

**Nome:**

**Data:**

1. Comportamento da criança durante a leitura:

- ( ) atento  
 ( ) inicialmente atento e depois menos atento  
 ( ) inicialmente desatento e depois mais atento  
 ( ) desatento

Obs: \_\_\_\_\_

2. Questões:

Perguntas	Classificação - tipo		
1 Qual o problema da flor?	I	II	III
2 O que ela mais queria?	I	II	III
3 Quem resolveu o problema da flor?	I	II	III
4 O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?	I	II	III
5 Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?	I	II	III
6 Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?	I	II	III
7 O que fez as sementes crescerem tão rápido?	I	II	III
8 Por que a flor ficou feliz no final da história?	I	II	III

Respostas

1

2

3

4

5

6

7

8

3. Figuras:

3.1 Quais figuras são da história?

I      II      III      IV      V      VI      VII

Obs: \_\_\_\_\_

Anotar o nº das retiradas:

---

---

---

---

---

---

---

Porque foram retiradas (justificativa)

---

---

---

---

---

---

---

3.2 Qual a ordem que elas aparecem na história? Qual vem primeiro? Qual vem depois?

Anotar a ordem dada pela criança: \_\_\_\_\_

Porque é esta a ordem? (justificativa) \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Classificação da ordem e da justificativa da criança:

Tipo: \_\_\_\_\_

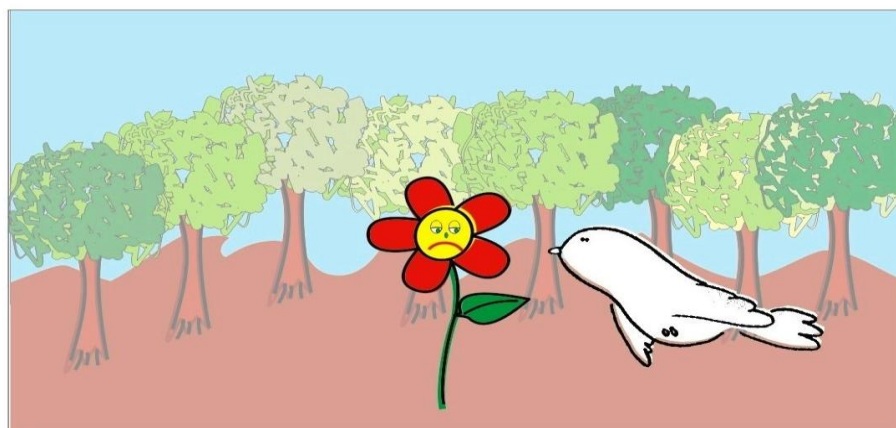
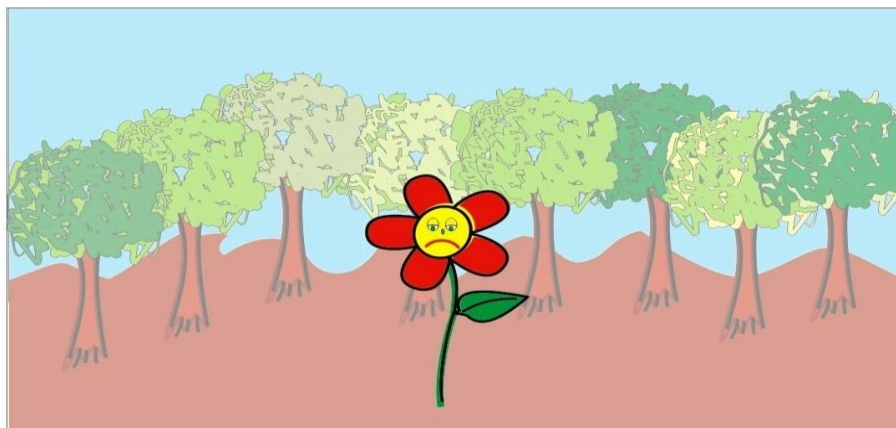
Obs: \_\_\_\_\_

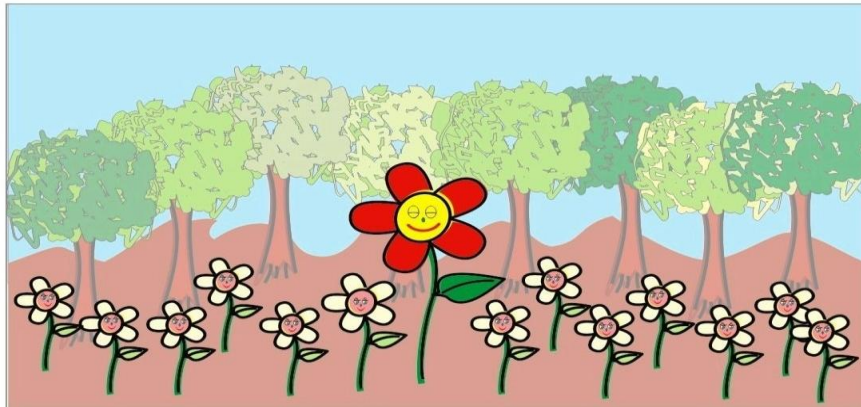
---

APÊNDICE C – figuras da história para as tarefas de retirada de figuras não-pertencentes à história e ordenação de figuras com justificativa

(Figuras criadas por Clarice L. Wolff, Queiti Carvalho e Jonas Rodrigues Saraiva).

Figuras pertencentes à história (I, II, III, IV e V):





Figuras não-pertencentes à história (VI e VII):



APÊNDICE D - Consciência Fonológica - PROTOCOLO DE RESPOSTAS

Nome: \_\_\_\_\_ Data: / / 2008 idade: \_\_\_\_\_

Hora - início: h min / término: h min

<b>S3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>observações</b>
Exemplo: <b>cobra</b>			
<b>faca</b>			
<b>cabide</b>			

<b>S4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>observações</b>
Exemplo: <b>mão</b>			
<b>flor</b>			
<b>abelha</b>			

<b>S5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>observações</b>
Exemplo: <b>PA</b>			
<b>CA</b>			
<b>PI</b>			

<b>S7</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>observações</b>
Exemplo: <b>chapéu</b>			
<b>balão</b>			
<b>rato</b>			

<b>F1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>observações</b>
Exemplo: <b>A</b>			
<b>ž</b>			
<b>š</b>			



<b>F2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>observações</b>
Exemplo: <b>sino</b>			
<b>Urso</b>			
<b>macaco</b>			

## ANEXO A – Texto e perguntas

**História: A FLOR E O PASSARINHO**

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. A flor vivia muito triste pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar. Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito triste e sozinha.

- Por que você está tão triste? Perguntou o passarinho.

- Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia ajudar?

- Não se preocupe, respondeu o passarinho, tenho uma idéia para acabar com sua tristeza. E lá se foi ele voando rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim o passarinho apanhou com o bico, várias sementes de flores. À noite, voltou para o quintal onde a florzinha morava e enquanto ela dormia, plantou as sementes na terra. Naquela noite, choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim!

Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar.

**PERGUNTAS:**

1 Qual o problema da flor?
2 O que ela mais queria?
3 Quem resolveu o problema da flor?
4 O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?
5 Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?
6 Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?
7 O que fez as sementes crescerem tão rápido?
8 Por que a flor ficou feliz no final da história?



**Clarice Lehnen Wolff**  
Curriculum Vitae

Dezembro/2008

## Clarice Lehen Wolff

Curriculum Vitae

---

### Dados Pessoais

**Nome** Clarice Lehen Wolff  
**Nome em citações bibliográficas** WOLFF, C. Lehen  
**Sexo** feminino  
**Filiação** Antônio Gilberto Lehen e Cléris Maria Staub Lehen  
**Nascimento** 19/08/1968 - Porto Alegre/RS - Brasil  
**Carteira de Identidade** 9013433488 sjs - RS - 05/01/1996  
**CPF** 52884520082

### Endereço eletrônico

e-mail para contato : clw@via-rs.net  
 e-mail alternativo : clw@via-rs.net

---

### Formação Acadêmica/Titulação

- 1986 - 1990** Graduação em Publicidade/Propaganda.  
 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil  
 Título: O Tráfego Questionado nas Agências de Publicidade  
 Orientador: Marino Boeira
- 1990 - 1994** Graduação em Fonoaudiologia.  
 Instituto Metodista de Educacao e Cultura, IMEC, Porto Alegre, Brasil
- 

### Formação complementar

- 1990 - 1990** Curso de curta duração em Distúrbios de aprendizagem e alternativas educacio.  
 Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Super Dotado do RS, FADERS, Porto Alegre, Brasil  
*Palavras-chave: aprendizagem, linguagem, TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO*
- 1991 - 1991** Curso de curta duração em Atualização em Pediatria.  
 Hospital de Clínicas de Porto Alegre, HCPA, Porto Alegre, Brasil  
*Palavras-chave: pediatria, desenvolvimento infantil*
- 1991 - 1991** Extensão universitária em Atualização em Metodologia da Pesquisa.  
 Instituto Metodista de Educacao e Cultura, IMEC, Porto Alegre, Brasil  
*Palavras-chave: pesquisa*
- 1991 - 1991** Curso de curta duração em A linguagem na clínica infantil.  
 Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Super Dotado do RS, FADERS, Porto Alegre, Brasil  
*Palavras-chave: desenvolvimento infantil, linguagem, TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO*
- 1992 - 1992** Curso de curta duração em Distúrbios da Voz - atualização em diagnóstico e t.  
 Hospital de Clínicas de Porto Alegre, HCPA, Porto Alegre, Brasil  
*Palavras-chave: voz, fonoterapia da voz, fonoterapia*
- 1993 - 1993** Curso de curta duração em Básico em Avaliação e Tratamento das Disfonias.  
 Centro de Estudos da Voz, CEV, Sao Paulo, Brasil

*Palavras-chave: voz, fonoterapia da voz*

- 1994 - 1994** Curso de curta duração em Neuropsicologia da Memória.  
Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil, ABENEPI, Fortaleza, Brasil  
*Palavras-chave: memória, linguagem, aprendizagem*
- 1994 - 1994** Curso de curta duração em Atualização em Técnicas de Reabilitação Vocal.  
Centro de Estudos da Voz, CEV, Sao Paulo, Brasil  
*Palavras-chave: saúde vocal, voz*
- 1995 - 1995** Curso de curta duração em Atualização em Voz.  
Centro de Estudos Fonoaudiológicos, CEF, Brasil  
*Palavras-chave: voz, fonoterapia da voz*
- 1997 - 1998** Aperfeiçoamento em Voz.  
Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica, CEFAC, Brasil  
*Palavras-chave: fonoterapia da voz, saúde vocal, voz*
- 2000 - 2000** Curso de curta duração em Ouvindo, falando e aprendendo.  
Centro de Estudos Fonoaudiológicos, CEF, Brasil  
*Palavras-chave: aprendizagem, processamento auditivo, linguagem*
- 2002 - 2002** Curso de curta duração em Dislexia, do Processo Diagnóstico a Intervenção.  
Associação de Dislexia do RS, AD-RS, Brasil  
*Palavras-chave: aprendizagem, linguagem*
- 2003 - 2003** Curso de curta duração em Atualização em Linguagem escrita.  
Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica, CEFAC, Brasil  
*Palavras-chave: aprendizagem, linguagem*
- 2005 - 2005** Curso de curta duração em III Seminário do Núcleo de Pesquisa da FADERS-Pesq.  
Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Super Dotado do RS, FADERS, Porto Alegre, Brasil  
*Palavras-chave: pesquisa*
- 2004 - 2005** Diagnóstico e tratamento dos transtornos do desenv.  
Centro Lydia Coriat, CLC, Porto Alegre, Brasil  
*Palavras-chave: desenvolvimento infantil, linguagem, TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO*
- 2006 - 2006** Curso de curta duração em Atualização na abordagem das Disfagias Orofaríngea.  
Hospital Mãe de Deus, HMD, Porto Alegre, Brasil  
*Palavras-chave: terapia de disfagia, fonoterapia*
- 2008 - 2008** Curso de curta duração em Entoações: Fonética e Fonologia.  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil  
Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
*Palavras-chave: Fonologia*

---

## Atuação profissional

### 1. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

---

#### Vínculo institucional

**2007 - 2008** Vínculo: Colaborador , Enquadramento funcional: Voluntária

## Atividades

**2007 - 2008** Projetos de pesquisa, CELIN  
*Participação em projetos:  
 Poesia e Alfabetização aos 6 anos*

## 2. Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Super Dotado do RS - FADERS

### Vínculo institucional

**2005 - 2005** Vínculo: Celetista , Enquadramento funcional: fonoaudióloga , Carga horária: 40, Regime: Integral  
 Outras informações:  
 Atuação como fonoaudióloga em equipe interdisciplinar de Estimulação Precoce e Atendimentos a Portadores de Deficiência Mental, desenvolvendo projeto de grupos operativos facilitadores da inclusão.

## 3. Instituto Metodista de Educacao e Cultura - IMEC

### Vínculo institucional

**1996 - 1996** Vínculo: Celetista , Enquadramento funcional: professora, Regime: Parcial  
 Outras informações:  
 Professora da disciplina Fonoterapia da Voz I

## 4. Colégio Farroupilha - CF

### Vínculo institucional

**1993 - 2003** Vínculo: empregado , Enquadramento funcional: fonoaudióloga, Regime: Parcial  
 Outras informações:  
 Implantação e desenvolvimento do serviço de Fonoaudiologia da escola, de forma pioneira no estado, iniciando as atividades em período de estágio e seguindo como funcionária da escola.

## Projetos

**2007 - 2008** Poesia e Alfabetização aos 6 anos  
 Descrição: O projeto baseia-se em um trabalho lúdico de poesia com ênfase nos planos lingüísticos (fônico, semântico, sintático e pragmático) amalgamados nesse tipo de texto. A proposta de trabalho baseia-se na articulação da Teoria da Literatura, da Lingüística e da Educação e tem como fundo teórico especialmente Gardner (1994), Guedes (1995), Papalia e Olds (1981), Eisner (1995), Poersch (1990), Ketzer (1997 e 2003) e Menezes (1999), conforme bibliografia apresentada ao final. O projeto tem por objetivos: construir uma proposta de trabalho de desenvolvimento de potencialidades lingüísticas e aprendizado da leitura e da escrita de crianças com ingresso aos 6 anos na 1ª série do Ensino Fundamental; capacitar professores alfabetizadores para o trabalho com poesia; capacitar acadêmicos de Letras para monitorarem as oficinas com os professores; e investigar a contribuição do trabalho para a alfabetização de crianças aos 6 anos na 1ª série. Constituem-se em questões básicas de pesquisa: em que medida o trabalho com poesia contribui

para o desenvolvimento das potencialidades lingüísticas e o aprendizado da leitura e da escrita de alunos em classe de alfabetização com ingresso aos 6 anos? qual a percepção dos participantes (professores, acadêmicos e crianças) sobre o trabalho desenvolvido ao longo do Projeto, no que se refere à contribuição para o aprendizado da leitura e da escrita de crianças com 6 anos na 1ª série.

Situação: Concluído Natureza: Pesquisa

Alunos envolvidos: Graduação (3); Mestrado acadêmico (2); Doutorado (1);

Integrantes: Clarice Lehen Wolff Gracielle Tamiosso Nazari; solange medina ketzer (Responsável);

Vera Wannmacher Pereira; jonas rodrigues Saraiva; Sandra Leal Alves

Financiador(es): Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul-FAPERGS

## Áreas de atuação

1. fonoaudiologia clínica
2. fonoaudiologia educacional

## Idiomas

**Inglês** Compreende Razoavelmente , Fala Razoavelmente, Escreve Razoavelmente, Lê Bem

**Espanhol** Compreende Bem , Fala Pouco, Escreve Pouco, Lê Bem

## Produção em C, T& A

### Produção bibliográfica

#### Artigos completos publicados em periódicos

1. FRANCA, M. P., WOLFF, C. Lehen, MOOJEN, S., ROTTA, N. T.

Aquisição da Linguagem Oral: Relação e Risco para a Linguagem Escrita.. Arquivos de Neuro-Psiquiatria. , v.62, p.469 - 472, 2004.

#### Trabalhos publicados em anais de eventos (completo)

1. WOLFF, C. Lehen, NAZARI, Gracielle Tamiosso

Relação entre as habilidades de consciência fonológica e o nível de compreensão leitora em alunos da quinta e sexta séries do ensino fundamental In: CELSUL, 2008, PortoAlegre.

**Anais do 8 Encontro do CELSUL. , 2008.**

*Palavras-chave: aprendizagem, compreensão leitora, consciência fonológica, educação*

*Áreas do conhecimento : Educação,Lingüística,Fonoaudiologia*

*Setores de atividade : Educação*

*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital*

#### Trabalhos publicados em anais de eventos (resumo)

1. WOLFF, C. Lehen, NAZARI, Gracielle Tamiosso

A importância da oralidade no processo de alfabetização In: Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, 2008, Porto Alegre.

**Anais do Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. , 2008.**

*Palavras-chave: alfabetização, aprendizagem, educação, fonoaudiologia escolar*

*Áreas do conhecimento : Educação,Lingüística,fonoaudiologia educacional*

*Setores de atividade : Educação*



*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital*

2. WOLFF, C. Lehen, NAZARI, Gracielle Tamiosso  
Relação entre as habilidades de consciência fonológica e o nível de compreensão leitora em alunos da quinta e sexta séries do ensino fundamental In: CELSUL, 2008, Porto Alegre.

**Programação e resumos.** Pelotas: Educat, 2008.

*Palavras-chave: aprendizagem, compreensão leitora, consciência fonológica, educação*

*Áreas do conhecimento : Educação, Lingüística, Fonoaudiologia*

*Setores de atividade : Educação*

*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso*

3. PINTO, B. L., WOLFF, C. Lehen, PAYAO, L. M. C., CARVALHO, Q.  
Apraxia Desenvolvimental In: 8º International Congress of ISAPL, 2007, Porto Alegre.  
**8º International Congress of ISAPL - resumos/abstracts.** , 2007. p.137 - 137

*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso*

4. WOLFF, C. Lehen, FRANCA, M. P.  
Atuação Orientadora da Fonoaudiologia Escolar no Ensino Infantil do Colégio Farroupilha In: I Seminário de Integração: Educação, Psicopedagogia e Fonoaudiologia, 2001, Porto Alegre.  
**I Seminário de Integração: Educação, Psicopedagogia e Fonoaudiologia.** , 2001.

*Palavras-chave: fonoaudiologia escolar, prevenção, pré-escolares*

*Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia*

*Setores de atividade : Educação, Cuidado à saúde das pessoas*

*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso*

5. WOLFF, C. Lehen, KEIL, D.  
Projeto de Vivência de Expressão Vocal para Professores In: 3º Congresso Brasileiro de Laringologia e Voz, 1995, Rio de Janeiro.

**Congresso Brasileiro de Laringologia e Voz.** , 1995. p.48 - 48

*Palavras-chave: fonoaudiologia escolar, saúde vocal, prevenção*

*Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia*

*Setores de atividade : Cuidado à saúde das pessoas*

*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso*

6. WOLFF, C. Lehen, KROEFF, A.  
Prevenção a Perdas Auditivas - um Caminho que Passa pela Escola In: IX Encontro Internacional de Audiologia, 1994, Bauru.

**Sinopse - IX Encontro Internacional de Audiologia.** Bauru: Universidade de São Paulo, 1994. v.1. p.86 - 86

*Palavras-chave: fonoaudiologia escolar, prevenção a perdas auditivas*

*Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia*

*Setores de atividade : Educação, Cuidado à saúde das pessoas*

*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso*

7. KROEFF, A., WOLFF, C. Lehen, SANTOS, J. F.  
Triagem Fonoaudiológica em Pré-Escolares In: IX Encontro Internacional de Audiologia, 1994, Bauru.  
**Sinopse - IX Encontro Internacional de Audiologia.** Bauru: Universidade de São Paulo, 1994. v.1. p.87 - 87

*Palavras-chave: fonoaudiologia escolar, levantamento em escolares, prevenção*

*Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia*

*Setores de atividade : Saúde humana, Cuidado à saúde das pessoas*

*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso*

### **Artigos em revistas (Magazine)**

1. WOLFF, C. Lehen, FRANCA, M. P.  
Fonoaudiologia completa 10 anos. O Farroupilha. Porto Alegre, p.03 - 03, 2003.

*Palavras-chave: fonoaudiologia escolar*

*Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia*

*Setores de atividade : Educação, Cuidado à saúde das pessoas*

*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital*

2. WOLFF, C. Lehen, FRANCA, M. P.  
O que contribui para a saúde vocal?. O Farroupilha. Porto Alegre, p.07 - 07, 2001.

*Palavras-chave: saúde vocal, fonoaudiologia escolar*

Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia  
Setores de atividade : Cuidado à saúde das pessoas  
Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso

3. WOLFF, C. Lehen, KROEFF, A., KEIL, D., MURATT, C.  
**Prevenção a Perdas Auditivas - um caminho que passa pela escola.** Revista de Atualização Científica Pró-Fono. São Paulo, p.62 - 65, 1996.

Palavras-chave: fonoaudiologia escolar  
Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia, fonoaudiologia educacional  
Setores de atividade : Cuidado à saúde das pessoas  
Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso

## **Apresentação de Trabalho**

1. WOLFF, C. Lehen, NAZARI, Gracielle Tamiosso

**A importância da Oralidade no processo de alfabetização**, 2008. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: alfabetização, aprendizagem, linguagem, oralidade  
Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia, Educação, fonoaudiologia educacional  
Setores de atividade : Educação  
Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital; Local: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Cidade: Porto Alegre; Evento: Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil; Inst.promotora/financiadora: Pontifícia Unoversidade Católica do Rio Grande do Sul

2. WOLFF, C. Lehen, NAZARI, Gracielle Tamiosso

**Relação entre as habilidades de consciência fonológica e o nível de compreensão leitora em alunos de quinta e sexta séries do ensino fundamental**, 2008. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: aprendizagem, educação, linguagem, compreensão leitora, consciência fonológica  
Áreas do conhecimento : Educação, Linguística, Fonoaudiologia  
Setores de atividade : Educação  
Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Vários; Local: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Cidade: Porto Alegre; Evento: CELSUL; Inst.promotora/financiadora: Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul

3. PINTO, B. L., WOLFF, C. Lehen, PAYAO, L. M. C., CARVALHO, Q.

**Apraxia Desenvolvimental**, 2007. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: linguagem, desenvolvimento infantil, TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO  
Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia  
Setores de atividade : Neurociências, Saúde humana  
Referências adicionais : Brasil/Português.  
Revisão bibliográfica sobre apraxia desenvolvimental; Local: Pontifícia Universidade Católica do RS; Cidade: Porto Alegre - RS; Evento: 8º International Congress of ISAPL; Inst.promotora/financiadora: ISAPL - International Society of Applied Psycholinguistics

4. FRANCA, M. P., ROTTA, N. T., WOLFF, C. Lehen

**Prevalência de Alteração na Aquisição Fonológica em Pré-Escolares**, 2003. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: fonoaudiologia escolar, levantamento em escolares, aquisição fonológica  
Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia  
Setores de atividade : Educação, Saúde humana  
Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso; Local: Brasil; Cidade: Porto Alegre; Evento: 23ª Semana Científica do HCPA/ 10º Congresso de Pesquisa e Desenvolvimento em Saúde do Mercosul; Inst.promotora/financiadora: Hospital de Clínicas de Porto Alegre

5. KEIL, D., WOLFF, C. Lehen

**Projeto de vivência de expressão vocal para professores**, 1995. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: fonoaudiologia escolar, voz, saúde vocal, prevenção  
Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia, Educação, Saúde Coletiva  
Setores de atividade : Educação, Cuidado à saúde das pessoas, Saúde humana  
Referências adicionais : Brasil/Português; Cidade: Rio de Janeiro - RJ; Evento: Congresso Brasileiro de Laringologia e Voz/1º Encontro Brasileiro de Canto; Inst.promotora/financiadora: Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz

6. WOLFF, C. Lehen, KROEFF, A.

**Prevenção a perdas auditivas: um caminho que passa pela escola.**, 1994. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: prevenção a perdas auditivas, fonoaudiologia escolar  
Áreas do conhecimento : fonoaudiologia educacional

Setores de atividade : Educação, Cuidado à saúde das pessoas

Referências adicionais : Brasil/Português.

Relato de atividades de prevenção a perdas auditivas realizado com alunos de 5ª série.; Local: HPRLLP - USP; Cidade: Bauru - SP; Evento: IX Encontro Internacional de Audiologia; Inst.promotora/financiadora: Hospital de Pesquisa e Reabilitação de Lesões Lábio-Palatais da Universidade de São Paulo e Programa de Estudos Pós-Graduados em Distúrbios da Comunicação Humana da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

7. KROEFF, A., WOLFF, C. Lehen, SANTOS, J. F.

**Triagem fonoaudiológica em pré-escolares, 1994.** (Comunicação,Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: pré-escolares, prevenção, triagem fonoaudiológica

Áreas do conhecimento : fonoaudiologia educacional

Setores de atividade : Cuidado à saúde das pessoas, Educação

Referências adicionais : Brasil/Português; Local: HPRLLP - USP; Cidade: Bauru - SP; Evento: IX Encontro Internacional de Audiologia; Inst.promotora/financiadora: Hospital de Pesquisa e Reabilitação de Lesões Lábio-palatais da Universidade de São Paulo e Programa de Estudos Pós-Graduados em Distúrbios da Comunicação Humana da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

8. STEFFEN, N., MOSCHETTI, M., DOSSIN, L., MOUSSALLE, M., WOLFF, C. Lehen, KEIL, D.

**Freqüência Fundamental de Crianças Estudantes de Porto Alegre e sua Correlação com Sexo, Peso, Altura e Superfície Corporal, 1997.** (Outra,Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: voz, levantamento em escolares

Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia, Otorrinolaringologia

Setores de atividade : Saúde humana, Cuidado à saúde das populações humanas

Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso; Local: Brasil; Cidade: Gramado; Inst.promotora/financiadora: Sociedade Brasileira de Cirurgia de Cabeça e Pescoço

9. STEFFEN, N., MOSCHETTI, M., MOUSSALLE, M., DOSSIN, L., WOLFF, C. Lehen, KEIL, D.

**Freqüência fundamental de crianças estudantes de Porto Alegre e sua correlação com sexo, peso, altura e superfície corporal., 1997.** (Outra,Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: voz, levantamento em escolares

Áreas do conhecimento : Fonoaudiologia, Otorrinolaringologia, Saúde Coletiva

Setores de atividade : Educação, Cuidado à saúde das populações humanas

Referências adicionais : Brasil/Português; Local: Hotel Continental; Cidade: Canela - RS; Evento: VIII Jornada Sul-Brasileira de Otorrinolaringologia/ I Painel de Integração com a Sociedade Sul-Brasileira de Cirurgia de Cabeça e Pescoço; Inst.promotora/financiadora: SOGOT - Sociedade Gaúcha de Otorrinolaringologia

## Produção Técnica

### Demais produções técnicas

1. WOLFF, C. Lehen, NAZARI, Gracielle Tamiosso

**O desenvolvimento da linguagem: do gu-gu-da-dá ao b-abá, 2008.** (Outro, Curso de curta duração ministrado)

Palavras-chave: aprendizagem, desenvolvimento infantil, fonoaudiologia escolar, alfabetização, linguagem, oralidade

Áreas do conhecimento : fonoaudiologia educacional, Lingüística, Educação

Setores de atividade : Educação

Referências adicionais : Brasil/Português. 6 horas.

2. PRANDO, M., FRANCA, M. P., WOLFF, C. Lehen, KROEFF, A.

**Fonoaudiologia Escolar: construção de uma proposta de atuação, 2006.** (Outro, Curso de curta duração ministrado)

Palavras-chave: fonoaudiologia escolar, prevenção, desenvolvimento infantil

Áreas do conhecimento : fonoaudiologia educacional, Educação

Setores de atividade : Educação, Cuidado à saúde das populações humanas

Referências adicionais : Brasil/Português. 20 horas.

## Eventos

### Participação em eventos

1. Apresentação Oral no(a) **Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, 2008.** (Congresso)

A importância da Oralidade no processo de alfabetização.

2. Conferencista no(a) **Projeto o que é, 2008.** (Outra)

Compreensão Leitora.

3. Conferencista no(a) **VIII Semana de Letras 2008**, 2008. (Oficina)  
Consciência Fonológica e Alfabetização.
4. Conferencista no(a) **3 Jornade Alfabetização**, 2008. (Outra)  
Leitura, escrita e alfabetização - reflexões.
5. Moderador no(a) **Disciplina Oficinas de Integração**, 2008. (Outra)  
Oficina de Integração profissional (Fonoaudiologia).
6. Conferencista no(a) **3 Jornada de Alfabetização**, 2008. (Oficina)  
Oralidade e Alfabetização.
7. Conferencista no(a) **4 Jornada de Alfabetização**, 2008. (Outra)  
Poesias: uma riqueza de possibilidades para a alfabetização.
8. Apresentação Oral no(a) **CELSUL**, 2008. (Encontro)  
Relações entre as habilidades de consciência fonológica e o nível de compreensão leitora em alunos da quinta e sexta séries do ensino fundamental.
9. **Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil**, 2008. (Congresso)  
.
10. **Intersecções entre o orgânico e o síquico hoje: novas contribuições para detecção de problemas psíquicos e do desenvolvimento na primeira infância**, 2008. (Encontro)  
.
11. **CELSUL**, 2008. (Encontro)  
.
12. Apresentação Oral no(a) **8º International Congress of ISAPL**, 2007. (Congresso)  
Apraxia Desenvolvimental.
13. Conferencista no(a) **Oficina para os professores da creche Werner Schwuchow da Assoc. HVM**, 2007. (Oficina)  
O papel do educador no desenvolvimento da linguagem.
14. **Palestra: Language Acquisition Research within a Generative Framework - Suzanne Flynn (MIT)**, 2007. (Outra)  
.
15. **Jornada de Qualificação de Segunda Área, área de concentração em Lingüística Aplicada - PPGL -PUCRS**, 2007. (Outra)  
.
16. **Palestra: A imagem da língua portuguesa no discurso literário - PUCRS - Dr. José Luiz Fiorin (USP)**, 2007. (Outra)  
.
17. **Jornada Gaúcha de Neuropsicologia**, 2007. (Outra)  
.
18. Conferencista no(a) **V Seminário de Educação Infantil da Creche Werner Schwuchow da Associação Hospitalar Moinhos de Vento**, 2006. (Seminário)  
O papel do educador no desenvolvimento da linguagem.
19. **7º Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem**, 2006. (Encontro).

20. Conferencista no(a) **IV Seminário de Educação Infantil da creche Werner Schwuchow da Associação Hospitalar Moinhos de Vento**, 2005. (Seminário)  
Do da-da ao be-a-bá - a comunicação da criança pré-escolar.
21. Conferencista no(a) **Oficinas Práticas em Fonoaudiologia - 2ª edição**, 2003. (Oficina)  
Caminhos para a Fonoaudiologia Escolar.
22. Conferencista no(a) **Palestra para os acadêmicos do curso de Pós-Graduação em Fonoaudiologia Escolar - Rede Metodista de Educação IPA**, 2003. (Outra)  
Uma visão Prática da Fonoaudiologia Escolar.
23. Conferencista no(a) **Educação Infantil: Desafios e Perspectivas - 30 anos do Jardim de Infância do Colégio Farroupilha**, 2002. (Oficina)  
A Linguagem da Criança em Desenvolvimento.
24. Conferencista no(a) **VI Semana de Estudos Fonoaudiológicos**, 2002. (Outra)  
Fonoaudiologia Escolar.
25. Conferencista no(a) **Semana Nacional da Voz no Colégio Farroupilha**, 2002. (Outra)  
Saúde Vocal.
26. **Oficina: A música na Educação Infantil: vivências**, 2002. (Seminário)  
.
27. **Oficina: Trabalhando com Artes na Educação Infantil - relatos de experiência**, 2002. (Seminário)  
.
28. **II Jornada de Psicologia Escolar**, 2002. (Outra)  
.
29. **Oficina: Adaptação - uma experiência de conhecer-se na escola**, 2002. (Seminário)  
.
30. Apresentação Oral no(a) **I Seminário de Integração: Educação, Psicopedagogia e Fonoaudiologia**, 2001. (Seminário)  
Atuação Orientadora da Fonoaudiologia Escolar no Ensino Infantil do Colégio Farroupilha.
31. **I Seminário Interno sobre Inclusão - A Criança com Necessidades Especiais e sua Inclusão na Escola Regular**, 2001. (Seminário)  
.
32. **I Encontro Internacinal sobre Dislexia**, 2000. (Encontro)  
.
33. **I Jornada sobre Desenvolvimento do Bebê do Instituto Zero a Três / II Jornada sobre Desenvolvimento Infantil do centro Brazelton do Brasil**, 2000. (Outra)  
.
34. **curso: as trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas**, 1997. (Encontro)  
.
35. **XI Encontro Nacional de Fonoaudiologia**, 1997. (Encontro)  
.
36. **curso: estudo espectrográfico do traço de sonoridade nas alterações da escrita/as análises psicolinguística e acústica no diagnóstico de fala: complementaridade de enfoques na análise da fala de criança com desvios fonológicos evolutivos**, 1997. (Encontro).

37. **curso: hábitos parafuncionais - a continuidade e suas interferências**, 1997. (Encontro)  
.
38. **Encontro sobre Laringologia e Voz**, 1997. (Encontro)  
.
39. Conferencista no(a) **Palestra para acadêmicos do 4º semestre do Curso de Educação Física - disciplina Psicologia Especial - ESEF/IPA**, 1995. (Outra)  
Problemas de Fala.
40. Apresentação Oral no(a) **3º Congresso Brasileiro de Laringologia e Voz**, 1995. (Congresso)  
Projeto de Vivência de Expressão Vocal para Professores.
41. Apresentação Oral no(a) **IX Encontro Internacional de Audiologia**, 1994. (Encontro)  
Prevenção a Perdas Auditivas - um Caminho que Passa pela Escola.
42. Apresentação Oral no(a) **IX Encontro Internacional de Audiologia**, 1994. (Encontro)  
Triagem Fonoaudiológica em Pré-Escolares.
43. **III Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**, 1994. (Encontro)  
.
44. **IV Encontro Nacional dos Estudantes de Fonoaudiologia**, 1993. (Encontro)  
.
45. Conferencista no(a) **I Seminário dos Cursos de Graduação em Fonoaudiologia do RS**, 1992. (Seminário)  
A estética da Voz.
46. **Curso: Transtornos da Aprendizagem**, 1992. (Congresso)  
.
47. **Curso: Disfonia Infantil**, 1992. (Congresso)  
.
48. **II Encontro de Estudos Fonoaudiológicos**, 1992. (Encontro)  
.
49. **I Congresso Brasileiro de Otorrinolaringologia Pediátrica/ VI Jornada Gaúcha de Otorrinolaringologia Padiátrica/ I Congresso Porto-Alegrense de Fonoaudiologia em Pediatria**, 1992. (Congresso)  
.
50. **curso: Terapia da Linguagem no Deficiente Auditivo - diferentes abordagens**, 1991. (Congresso)  
.
51. **Curso: Paralisia Cerebral**, 1991. (Congresso)  
.
52. **Curso: Avaliação e Recuperação Cognitiva em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem**, 1991. (Congresso)  
.
53. **IV Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia**, 1991. (Congresso)  
.
54. **Seminário sobre Prática Fonoaudiológica e Conduta Ética - Faculdade de Nutrição e**

**Fonoaudiologia - IMEC, 1990. (Seminário)**

.

**55. IX Jornada Sulbrasileira da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil - ABENEPI, 1990. (Outra)**

.

**56. Conferência: Distúrbios da Comunicação - Dr. Don E. Hagness (Indiana - EEUU), 1990. (Outra)**

.

### **Organização de evento**

1. ALETRA/RS, WOLFF, C. Lehen

**3 Jornada de Alfabetização, 2008. (Outro, Organização de evento)**

*Palavras-chave: alfabetização, aprendizagem*

*Áreas do conhecimento : Educação, Lingüística*

*Setores de atividade : Educação*

*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital*

2. ALETRA/RS, WOLFF, C. Lehen

**4 Jornada de Alfabetização, 2008. (Outro, Organização de evento)**

*Palavras-chave: alfabetização, aprendizagem, educação*

*Áreas do conhecimento : Educação, Lingüística, fonoaudiologia educacional*

*Setores de atividade : Educação*

*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital*

3. WOLFF, C. Lehen, ALETRA/RS

**2ª Jornada de Alfabetização, 2007. (Outro, Organização de evento)**

*Palavras-chave: aprendizagem, linguagem, alfabetização*

*Áreas do conhecimento : Educação, fonoaudiologia educacional, Lingüística*

*Setores de atividade : Educação*

*Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Vários*

### **Bancas**

#### **Participação em banca de trabalhos de conclusão**

#### **Graduação**

1. MOTTA, L., WOLFF, C. Lehen, ZWETSCH, I.

Participação em banca de Alexandra Lopes da Silva. **A importância da fonoterapia vocal na terceira idade, 1996**

(Fonoaudiologia) Instituto Metodista de Educacao e Cultura

*Referências adicionais : Brasil/Português.*

2. MOTTA, L., ZWETSCH, I., WOLFF, C. Lehen

Participação em banca de Jacqueline Zucchetti. **A influência do diagnóstico otorrinolaringológico na fonoterapia vocal, 1996**

(Fonoaudiologia) Instituto Metodista de Educacao e Cultura

*Referências adicionais : Brasil/Português.*

---

## Totais de produção

### Produção bibliográfica

Artigos completos publicado em periódico.....	1
Revistas (Magazines).....	3
Trabalhos publicados em anais de eventos.....	8
Apresentações de Trabalhos (Comunicação).....	7
Apresentações de Trabalhos (Outra).....	2

### Produção Técnica

Curso de curta duração ministrado (outro).....	2
--	---

### Eventos

Participações em eventos (congresso).....	11
Participações em eventos (seminário).....	9
Participações em eventos (oficina).....	5
Participações em eventos (encontro).....	15
Participações em eventos (outra).....	16
Organização de evento (outro).....	3
Participação em banca de trabalhos de conclusão (graduação).....	2