

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA
COMUNICAÇÃO HUMANA

ANGÉLICA GALINDO CARNEIRO ROSAL

CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E
NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA PARA APRENDIZAGEM
INICIAL DA ESCRITA

RECIFE

2014

Angélica Galindo Carneiro Rosal

Contribuições da Consciência Fonológica e Nomeação Seriada
Rápida para Aprendizagem Inicial da Escrita

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Saúde da Comunicação Humana do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, orientado pela Prof.^a Dr.^a Bianca Queiroga, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bianca Arruda Manchester de Queiroga

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Avaliação e Intervenção em Saúde da Comunicação Humana.

RECIFE

2014

ANGÉLICA GALINDO CARNEIRO ROSAL

CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E NOMEAÇÃO
SERIADA RÁPIDA PARA APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA

Dissertação Aprovada em: 22 de janeiro de 2014

Prof.^a Dra Ana Augusta de Andrade Cordeiro - UFPE

Prof.^a Dra Adriana Di Donato Chaves – UFPE

Prof.^a Dra Rafaela Asfora Siqueira Campos Lima - UFPE

Prof.^a Dra Bianca Arruda Manchester de Queiroga - UFPE

RECIFE
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Dr. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

VICE - REITOR

Prof. Dr. Silvio Romero Barros Marques

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Francisco de Souza Ramos

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

DIRETOR

Prof. Dr. Nicodemos Teles de Pontes Filho

COORDENADOR DA COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO CCS

Profª Dra. Gisélia Alves Pontes da Silva

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA COMUNICAÇÃO

HUMANA

COLEGIADO

Prof. Dr. Hilton Justino da Silva (Coordenador)

Profa. Dra. Bianca Arruda Manchester de Queiroga (Vice Coordenadora)

Prof. Dr. Antônio Roazzi

Profª. Dra. Claudia Marina Tavares de Arruda

Profª. Dra. Denise Costa Menezes

Profª Dra. Maria Luiza Lopes Timóteo de Lima

Profª. Dra. Mariana de Carvalho Leal

Profª. Dra. Mirella Bezerra Rodrigues Vilela

Profª. Dra. Silvia Regina Arruda de Moraes

Profª. Dra. Silvana Maria Sobral Griz

Profª. Dra. Ana Augusta de Andrade Cordeiro

Profª. Dra. Jônia Alves Lucena

Prof. Dr. Ótávio Gomes Lins

SECRETARIA

Alexandre Vasconcelos da Silva Telles

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas, aos meus amados pais (Maria José e Iremar), minha irmã (Andréa) e meu namorado (Luiz) que estiveram ao meu lado e nunca mediram esforços para me ajudar.

AGRADECIMENTOS

À **minha família** por apoiar sempre meus projetos e ser exemplo de dedicação, força de vontade e amor.

À minha irmã **Andréa**, por ser meu exemplo de dedicação, fé e inteligência. Com certeza hoje cheguei até aqui, por me inspirar em você.

À **Luiz**, amor da minha vida, pelo apoio incondicional à minha carreira, mas, especialmente, pelo exemplo de dedicação e seriedade na busca dos seus ideais, seguindo o caminho de honestidade, generosidade e sabedoria.

À minha orientadora e amiga, **Bianca**, pelo incentivo, paciência e disponibilidade. Por me incentivar em todos os momentos, pelo desprendimento em dividir comigo seus saberes, auxiliando-me a encontrar o melhor caminho, resolvendo minhas dúvidas e, principalmente, por fazer tudo isso com muito carinho.

As professoras **Dr.^a Ana Augusta Cordeiro e Dr.^a Adriana Di Donato**, pelas importantes contribuições durante o exame de qualificação.

Ao grupo de pesquisa em linguagem, sem o qual este trabalho não seria realizado: **Ana Carolina, Ronildo Lima e Elaine Adolfo**. Agradeço a vocês por todo esforço e dedicação na coleta de dados e principalmente por toda troca de aprendizado que me proporcionaram no decorrer desta pesquisa.

Aos **amigos do mestrado**, pelas experiências vivenciadas, cumplicidade e incentivo durante toda jornada.

Aos amigos do coração **Gabriela Caldas, Thaís Santos, Fernando Augusto e Roberta Virgínia** pelo incentivo na caminhada, por confiarem e me apoiarem sempre.

Às **crianças** que participaram da pesquisa **e suas famílias**, pela confiança no projeto.

RESUMO

Prejuízos na consciência fonológica e nomeação seriada rápida representam principais fatores de riscos para os transtornos de aprendizagem, sendo necessário investigar o desenvolvimento destas habilidades para minimizar as dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita. O estudo objetivou investigar as contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para aprendizagem inicial da escrita. A pesquisa foi realizada em uma creche e uma escola pública localizadas na Região Metropolitana do Recife. Participaram do estudo 100 crianças na faixa etária de 2:0 a 6:11 anos de idade. Foram utilizados como instrumento de avaliação o Teste de Consciência Fonológica – CONFIAS, a Tarefa de Nomeação Seriada Rápida - NSR e um roteiro de avaliação escrita. Observou-se que a consciência fonológica se correlacionou com a NSR e a escrita. Dentre as habilidades de consciência fonológica, a consciência silábica destacou-se com melhores índices de pontuação. Foi possível observar grande dificuldade na realização das tarefas de consciência fonológica e NSR, esta dificuldade também pode ser observada na análise da escrita, demonstrando que 95% dos participantes encontraram-se na fase pré-silábica. Os resultados encontrados mostram que a consciência fonológica e NSR contribuem para a aprendizagem inicial da leitura e escrita, sendo importante o estímulo destas habilidades antes do ciclo de alfabetização, o que pode favorecer este processo e sinalizar, precocemente, eventuais problemas de aprendizagem. O baixo desempenho nas tarefas pode ser sugestivo da influência de fatores socioeducacionais, devendo-se considerar o contexto de vida da criança e as experiências educativas vivenciadas na família e escola.

Palavras-Chaves: Aprendizagem. Educação infantil. Fatores de risco. Leitura. Transtornos de Aprendizagem.

ABSTRACT

Impairments in phonological awareness and rapid serial naming represent higher risk factors for learning disorders, and to investigate the development of these skills to minimize difficulties in the acquisition of reading and writing. To investigate the contributions of phonological awareness and rapid serial naming for initial learning of writing. The research was conducted in a nursery and a public school located in the Metropolitan Region of Recife. The study included 100 children aged 2:0 to 6:11 years old. Were used as an evaluation tool of the Phonological Awareness Test – CONFIAS, the Rapid Serial Naming Task - NSR and a script written evaluation. It was observed that phonological awareness correlated with the RSN and writing. Among the phonological awareness, syllable awareness stood out with better scores. It was possible to observe great difficulty in performing the tasks of phonological awareness and RSN, this difficulty can also be observed in handwriting analysis, showing that 95 % of participants met the pre - syllabic stage. These data indicate that phonological awareness and NSR contribute to early learning of reading and writing , with the encouragement of these important skills before literacy cycle , favoring this process and signaling potential learning problems early. The poor performance on tasks can be suggestive of the influence of socio-educational factors, one should consider the context of the child's life and the lived educational experiences in the family and school.

Key Words: Learning. Child Rearing. Risk factors. Reading. Learning Disorders.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	11
2. REVISÃO DA LITERATURA	15
3. MÉTODOS.....	28
4. RESULTADOS	37
Artigo Original – Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para aprendizagem inicial da escrita	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICES	80
Apêndice A – Escrita Pré-Silábica	81
Apêndice B – Escrita Silábica	82
Apêndice C – Escrita Silábico-Alfabética.....	83
Apêndice D – Escrita Alfabética	84
Apêndice E – Tarefas de Nomeação Seriada Rápida	85
Apêndice F – Roteiro de escrita	89
Apêndice G– Protocolo de aplicação e análise das tarefas de nomeação seriada rápida	90
Apêndice H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	94
Apêndice I – Questionário Socioeducacional	95
ANEXOS	97
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos do centro de Ciências da Saúde UFPE.....	98

Anexo B – Normas da Revista CoDAS	100
Anexo C – Protocolo de Respostas do CONFIAS.....	106

1 APRESENTAÇÃO

Para a criança aprender a ler e escrever no sistema de escrita alfabético, é necessário que perceba a relação grafofônica e isto requer uma reflexão da estrutura fonológica interna das palavras da língua. Para tanto, são fundamentais as habilidades de identificação, análise, síntese e manipulação dos componentes fonológicos em níveis silábico e fonêmico, que compõem a consciência fonológica (MOTA; MELO FILHA, 2009; MOURA; CIELO; MEZZOMO, 2009; SANTOS; MALUF, 2010). Tais habilidades serão necessárias tanto para a codificação fonográfica (escrita), quanto para a decodificação grafofônica (leitura).

Apesar da leitura e escrita serem processos interrelacionados, outras variáveis têm sido descritas como sendo precursoras da leitura. Uma delas seria a habilidade de processamento fonológico, o qual se refere ao uso da informação fonológica no processamento da linguagem oral e escrita (WAGNER; TORGESEN, 1987; CAPELLINI et al., 2007). Na literatura, esse processamento tem sido avaliado através de atividades de nomeação seriada rápida, que é definida como uma habilidade de reconhecer símbolos gráficos de modo rápido e acurado (decodificação). Acredita-se que quanto maior for essa capacidade de processamento, maiores serão os recursos cognitivos disponíveis para a tarefa de compreensão da leitura, apesar de que a compreensão irá requerer capacidades que irão além do processamento fonológico, tais como: conhecimento prévio; capacidade de realizar inferências; dentre outros (BRIZZOLARA et al., 2006; GERMANO et al., 2012).

Prejuízos nas habilidades de consciência fonológica e nomeação seriada rápida dificultam as conversões letra-som e representam um dos principais fatores de risco para os transtornos de aprendizagem (SCHATSCHNEIDER et al., 2002). Estratégias para desenvolver estas habilidades, no início da alfabetização, permitem maior sucesso no aprendizado da língua escrita e prevenção dos transtornos de aprendizagem.

Os transtornos de aprendizagem, em contrapartida, podem ser entendidos como uma disfunção neurológica ou hereditária, responsável pela alteração do processamento cognitivo e da linguagem. Pode-se manifestar por meio de dificuldades no processo de decodificação ou identificação de palavras, como a leitura, compreensão de leitura, raciocínio matemático, atividades de soletração, escrita de palavras e textos. Como por exemplo: Dislexia; Disortografia; Discalculia; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H), dentre outros (PRADO et al., 2012; SILVA; CAPELLINI, 2010; 2013).

No tratamento dos transtornos de aprendizagem não há prescrição de medicamentos, e, sim, adaptações pedagógicas aliadas ao atendimento clínico (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011). Apesar do reconhecimento da existência desse tipo de problema entre os educandos e da necessidade de a escola preparar-se para o atendimento apropriado dos mesmos, o Ministério da Educação ainda não definiu, formalmente, políticas que possam garantir a assistência adequada e necessária a tal população.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, estabeleceu critérios para a participação dos alunos da educação especial, nas classes da rede de ensino regular. No entanto, as crianças com transtornos de aprendizagem não foram contempladas nesta nova política (BRASIL, 2008).

Com a finalidade de iniciar cada vez mais precocemente a identificação destes transtornos de aprendizagem, estudos apontam para a necessidade de se realizar a identificação e intervenção precoce nos escolares em fase inicial de alfabetização para que os fatores preditivos para o bom desempenho em leitura, como a consciência fonológica e a nomeação seriada rápida, possam vir a ser trabalhadas nos escolares que apresentam desempenho abaixo do esperado em relação ao seu grupo-classe (LÓPEZ-ESCRIBANO; BELTRÁN, 2009).

Nos transtornos de aprendizagem, nota-se que há uma tendência bastante prevalente entre os educadores, de encaminhar, desnecessariamente, toda e qualquer criança com alguma dificuldade para serviços extraescolares. Consequentemente, como reflexo de tal situação, o Sistema Único de Saúde (SUS) está completamente sobrecarregado com filas de espera em todos os serviços especializados que prestam atendimento a crianças e adolescentes, sendo que, com diagnóstico adequado, poderiam estar recebendo apoio pedagógico na própria escola. Somente os casos mais graves necessitam de acompanhamento especializado na Saúde. Assim, acredita-se que os gastos desnecessários com procedimentos avançados, demorados e caros, em hospitais e clínica-escolas poderiam ser evitados com um programa de prevenção e identificação precoce no próprio ambiente educacional (ARAÚJO, 2011).

Estudos atuais mostram a possibilidade de implementar programas de identificação precoce de crianças em situação de risco para os transtornos de aprendizagem (SILVA, 2009; ANDRADE; PRADO; CAPELLINI, 2011). Programas desta natureza necessitam ser realizados no Brasil, uma vez que quanto mais cedo forem reconhecidos os transtornos de aprendizagem, menores serão os prejuízos no processo ensino-aprendizagem a serem compensados tanto pela criança, quanto pela escola. Quando eles são identificados e tratados

precocemente, a criança consegue suprir suas dificuldades e prosseguir no processo de alfabetização.

Além disso, estes programas possibilitarão ao profissional fonoaudiólogo apropriar-se das habilidades envolvidas e das dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de diagnóstico, podendo reunir recursos para orientar a equipe pedagógica para uma intervenção mais adequada em cada caso (CAPELLINI, 2004).

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo geral investigar as contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. Os objetivos específicos foram: descrever o desenvolvimento da consciência fonológica e nomeação seriada rápida em crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental I; analisar a fase de desenvolvimento da escrita e correlacionar com a consciência fonológica e nomeação seriada rápida de crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental I.

O estudo caracterizou-se como transversal, descritivo e correlacional, foi realizado com crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Fundamental I, de uma creche e uma escola pública da Região Metropolitana do Recife. Este foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS-UFPE), sob o parecer 261.858/2013 (ANEXO A).

A revisão de literatura resultou na elaboração de um capítulo de revisão, subdividido em três tópicos: Aquisição da leitura e escrita; Nomeação seriada rápida e aprendizagem da leitura; e Consciência fonológica e aprendizagem da escrita.

O desenvolvimento da dissertação resultou na elaboração um artigo original intitulado **“Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita”**, que será submetido, na qualidade de artigo de original, à Revista CoDAS, estrato A2, na área de Educação Física (ANEXO B). Ele teve como principal objetivo investigar as contribuições das habilidades de consciência fonológica e nomeação seriada rápida na aprendizagem inicial da escrita. Foi elaborado de acordo com as normas para publicação específica da revista.

REVISÃO DE LITERATURA

2 REVISÃO DE LITERATURA

Aquisição da leitura e escrita

A aquisição da escrita parece ser uma tarefa simples, uma vez dominada a sequência de letras, seu traçado e nomeação, bastaria apenas o conhecimento do som que corresponde a cada uma destas letras, depois, combinando-as, pudessem ser formadas palavras e frases. O funcionamento desse sistema exige que os aprendizes associem um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico (SANTOS; MALUF, 2010).

Esta concepção reduz a escrita a um mero código de transcrição gráfica, não resiste, no entanto, a um exame mais detalhado, do ponto de vista psicológico, do processo de sua aquisição por parte do aprendiz. Neste sentido, a língua escrita é mais do que um mero código de transcrição gráfica, é um sistema de representação, e como todo sistema de representação requer do aprendiz não apenas o domínio dos aspectos pragmáticos, mas também o conhecimento das convenções próprias ao sistema (CORREA, 2001). Assim sendo, a alfabetização envolve um processo de aprendizado de natureza cognitiva e não apenas visomotor. A autora afirma que:

Se o aprendizado da escrita envolvesse apenas a mera reprodução de um código de transcrição gráfica, seria também de se esperar que as trocas de letras se restringissem somente aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Observa-se, no entanto, que as trocas de letras são comuns durante o processo de aquisição da língua escrita. Ao mesmo tempo, tais trocas não são aleatórias. As crianças geralmente trocam as letras correspondentes às representações de fonemas sonoros por surdos (CORREA, 2001, p.21).

Sendo a linguagem escrita um sistema simbólico, a sua apropriação vai requerer que o aprendiz reconstrua as relações entre representações fonológicas e as representações ortográficas (ALVARENGA, 1995). Esta é uma tarefa complexa, tanto por sua natureza social, quanto pelas características dos fonemas e letras. A detecção de um fonema não depende apenas da boa acuidade auditiva, envolve construções mentais, sendo sua apropriação por parte do aprendiz produto de uma elaboração cognitiva intensa e gradual (ZORZI, 2000; CIASCA, 2008).

No desenvolvimento da linguagem escrita, a criança passa a diferenciar o desenho da forma escrita usual, buscando conhecer o desenvolvimento do conceito relativo à escrita.

Ferreiro e Teberosky (1986) descreveram níveis de escrita, enfatizando na perspectiva de sua psicogênese, que podem ser observados ao longo deste processo: a) escrita pré-silábica; b) a escrita silábica; c) escrita silábico-alfabética; e d) escrita alfabética. A seguir, serão descritas cada uma das etapas proposta por esta corrente teórica.

a) A escrita pré-silábica

O aprendizado da linguagem escrita ocorre desde cedo, quando a criança apresenta intenções de escrever, devido à sua exposição a estímulos gráficos, visuais e informações dispostas no cotidiano. Assim, é despertado mais cedo o interesse das crianças para essa forma de linguagem, representando um considerável salto no seu desenvolvimento.

A criança entende, inicialmente, que os elementos devem ser escritos em linha (linearidade) e que deve haver alguma forma de segmentação entre eles (descontinuidade). A diferenciação da forma gráfica vai ocorrer à medida que a criança passa a adotar a repetição de algumas letras ao escrever, observando, na maioria das vezes, a escrita dos adultos.

Todas as conquistas da criança nesta etapa são feitas sem que ela estabeleça relações entre os sistemas ortográfico e fonológico da língua, ou seja, sem qualquer relação sistemática entre letra e som. Muitas vezes, ela adota propriedades quantificáveis dos referentes como critério para decidir sobre diferenças de grafia entre palavras.

Por esta lógica a palavra *formiga* deveria ser escrita com menos letras que a palavra *boi*, porque um boi é maior que uma formiga, denominando-se este processo de realismo nominal. O progresso na aquisição da língua escrita está relacionado com a superação do realismo nominal pela criança.

b) A escrita silábica

Observam-se, neste nível, duas suposições básicas acerca da escrita: a) todas as palavras que foram lidas devem ser escritas e a ordem em que estão escritas deve corresponder à ordem em que foram enunciadas; b) a quantidade de letras varia de acordo com o componente sonoro das palavras.

No início da fonetização da escrita, a sílaba atua como unidade, de modo que a criança representaria cada sílaba da palavra por uma letra, chamada de hipótese silábica. O período anterior ao processo de fonetização da escrita é chamado de pré-silábico, ao que se inicia a fonetização é o silábico e finalmente, quando há o domínio do princípio alfabético propriamente dito ocorre o período alfabético. Existiria ainda uma fase de transição entre as hipóteses silábicas e alfabéticas, denominada de silábico-alfabética, os dois tipos de hipóteses coexistem na produção escrita da criança.

c) A escrita silábico-alfabética

Nesta etapa, a criança começa a perceber que é preciso mais de uma letra em cada sílaba para escrever na forma convencional. Ela passa a problematizar a relação entre as representações fonológicas e ortográficas da língua, podendo chegar a uma escrita parcialmente alfabética. Porém é possível que algumas crianças possam produzir grafias que façam lembrar a hipótese silábica.

As crianças neste nível empregam letras para representar uma determinada sílaba, acrescentando a correspondência letra-som que conhece de maneira mais sistemática, por exemplo, escreve *cbola* correspondendo à *cebola*.

d) A escrita alfabética

A criança passa a estabelecer correspondências grafofônicas de maneira mais sistemática e convencional. Entretanto, este tipo de correspondência é biunívoca, em que cada letra representa apenas um fonema e cada fonema é representado somente por uma letra. Assume-se o caráter de regularidade da escrita, caracterizando-se também pelo distanciamento da convenção ortográfica. Observa-se esta característica, principalmente, pela preocupação da criança em realizar a transcrição fonética da fala, por exemplo, escreve *tualha* (toalha), *queju* (queijo).

Neste nível, a criança se depara com algumas dificuldades, dentre elas a troca de letras, dificuldade com as regularidades contextuais, dificuldades em grafar regularidades morfosintáticas, dificuldades na escrita de sílabas complexas e segmentação.

A criança passa a problematizar a grafia das palavras, na tentativa de compreender as relações grafofônicas que não sejam de natureza biunívoca. Assim, a criança começa a perguntar se uma dada palavra se escreve com tal ou qual letra, oferecendo-nos, muitas vezes, alternativas válidas dentro do sistema ortográfico para representar o som da palavra que deseja escrever. É o caso quando a criança pergunta se *casa* se escreve com s ou z.

Os níveis de desenvolvimento da escrita apresentados por Ferreiro e Teberosky (1986), centram-se no ato da criança aprender por meio da construção de conhecimento, porém as autoras enfocaram apenas na linguagem escrita. No entanto, as habilidades de leitura se desenvolvem concomitante ao processo do aprendizado da língua escrita.

A leitura, tanto quanto a escrita, consiste em atividade bastante intrínseca. Nesta perspectiva, não há como falar de leitura sem falar de escrita ou vice-versa. Neste sentido, Cagliari (1995, p. 152) afirma que “a leitura é uma atividade ligada essencialmente à escrita”, assim o ato de decodificar um texto requer o entendimento também de codificá-lo através de várias linguagens.

Para Cardoso-Martins et al. (1995), ler é a capacidade de extrair pronúncia e significado de uma palavra a partir de sinais gráficos, envolvendo a habilidade de identificar uma palavra. Aprender a ler consiste essencialmente em adquirir competências para decodificar e compreender o significado de textos. Os autores afirmam ainda, que o propósito da leitura é a compreensão, mas que ler não é o mesmo que compreender, pois pode haver leitura sem compreensão e compreensão sem leitura. Como exemplo disso, têm-se os disléxicos, os quais compreendem, mas não decodificam, e, os hiperléxicos, que decodificam, embora não compreendam.

Portanto, a leitura é uma das atividades cognitivas mais complexas, podendo ser definida de várias maneiras, dependendo não só do enfoque dado (linguístico, psicológico, social, fenomenológico, dentre outros). É um processo que ocorre tanto simultânea como sequencialmente, incluindo desde habilidades de baixo nível, executados de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente (LEFFA, 1996).

Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p. 10).

Deste modo, a leitura é um processo amplo composto por duas operações fundamentais: a decodificação e a compreensão. A decodificação é a capacidade de identificar um signo gráfico por um nome ou por um som. Essa capacidade ou competência linguística consiste no reconhecimento das letras ou signos gráficos para a linguagem oral ou para o outro sistema de signo (GIRON; MACEDO, 2008; HARN; LINAN-THOMPSON; ROBERTS, 2008).

Deve ser seguida da compreensão de que estes signos podem ser fragmentados em elementos fonológicos subjacentes e a partir disso, extrair seu significado. Sua aprendizagem se dá através do domínio progressivo de textos cada vez mais complexos (GIRON; MACEDO, 2008).

Para o processo de leitura competente, deve haver o reconhecimento de palavras de forma rápida e acurada. Essa rapidez ocorre devido à formação do léxico mental, em que as palavras familiares e de alta frequência são reconhecidas visualmente, enquanto que a identificação de palavras novas e de baixa frequência depende de estratégias fonológicas, em

que o leitor faz associações das letras aos sons (STIVANIN; SCHEUER, 2007; SALGADO; CAPELLINI, 2008).

O reconhecimento de palavras, em um sistema de escrita alfabético, pode ser explicado pelo processo da dupla rota, isto é, a leitura pode ocorrer por meio de um processo que envolva mediação fonológica (rota fonológica) ou por meio de um processo visual direto (rota lexical).

A leitura pela rota fonológica depende da utilização do conhecimento das regras grafofonêmicas para que a construção da pronúncia da palavra possa ser efetuada. É criado, então, um código fonológico com o objetivo de este ser identificado pelo sistema de reconhecimento auditivo de palavras, liberando o significado da palavra (PINHEIRO, 1994; SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

Já a leitura pela rota lexical, geralmente utilizada por leitores proficientes, depende do reconhecimento de uma palavra previamente adquirida e memorizada no sistema de reconhecimento visual de palavras e na recuperação do significado e da pronúncia dessa palavra por meio de endereçamento direto ao léxico, sendo esta pronúncia obtida como um todo. Assim, palavras de diferentes níveis de regularidade alfabética podem ser lidas sem problemas (PINHEIRO, 1994; SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

Enquanto a estratégia fonológica não garante a leitura de palavras irregulares às quais não obedecem a essa correspondência, por outro lado, a estratégia lexical pode não ser suficiente para leitura de pseudopalavras. No leitor hábil, as duas rotas estão disponíveis e podem intervir paralelamente na leitura, porém a rota lexical tem papel central na obtenção da competência em leitura (SEYMOUR, 1987; SALLES; PARENTE, 2006).

Estudo realizado para detectar as habilidades que se encontram prejudicadas nos maus leitores sugere que a maioria dos distúrbios situa-se nos mecanismos básicos que tornam possível o reconhecimento das palavras escritas, e não nos componentes sintáticos ou semânticos (compreensão). Tal pesquisa evidencia que os problemas de leitura ocorrem devido a dificuldades de decodificação, mostrando a importância da rota fonológica para a leitura competente e apontando para a necessidade de desenvolver instrumentos de avaliação e procedimentos de intervenção precoces relacionados também às habilidades metafonológicas (GRÉGOIRE; PIÉRART, 1997).

Há inúmeras evidências de que para o aprendizado da leitura e escrita são fundamentais as habilidades de processamento fonológico, visto que aprender a ler por meio de um sistema alfabético pressupõe, dentre outras, a capacidade explícita de analisar a

estrutura sonora da fala, bem como a de memória fonológica que permite reter informações e obter acesso a representações das informações fonológicas (GATHERCOLE et al., 2006).

Devido às características dessas habilidades para o aprendizado do sistema alfabético, as crianças podem mostrar, no início dos anos escolares, diferenças de desempenho tanto para ler quanto para escrever, associadas a variações de competências no processamento fonológico. Essas variações podem ser observadas em tarefas ou atividades que avaliem o acesso ao léxico mental, a memória fonológica de curto prazo e a consciência fonológica. Segundo a literatura, essas diferenças ou variações podem ser mais facilmente percebidas nas séries iniciais ou na presença de transtornos do aprendizado. A existência de correlação entre processamento fonológico e o desempenho escolar deve ser, portanto, observada nas séries iniciais do ensino fundamental (AVILA; CARVALHO; BATISTA, 2009; TENÓRIO; ÁVILA, 2012).

As principais habilidades que compõem o processamento fonológico são a consciência fonológica, a memória de trabalho fonológica e a nomeação rápida, correspondendo aos mecanismos fonológicos centrais à aquisição da leitura e escrita, independentemente dos fatores socioculturais, e cujos prejuízos consistem a principal característica ou sintomatologia dos escolares de risco para transtornos de aprendizagem (ANDRADE; PRADO; CAPELLINI, 2011).

Consoante aos autores supracitados, um estudo realizado por Capellini et al. (2009) teve como objetivo elaborar um teste de identificação precoce dos problemas de leitura e caracterizar o desempenho dos escolares do 1º ano do Ensino Fundamental I. Participaram deste estudo 83 alunos de 6 a 7 anos e 11 meses. Os resultados apontam para a necessidade da reflexão sobre as metodologias de ensino empregadas na alfabetização, pois a falta de instrução formal quanto ao uso do mecanismo de conversão letra-som em séries iniciais de alfabetização pode gerar problemas na aquisição do princípio alfabético da língua portuguesa.

Em linhas gerais, pode-se, portanto, afirmar que o uso de atividades de processamento fonológico, em especial as habilidades de consciência fonológica e nomeação seriada rápida, nos primeiros anos de escolarização são fundamentais para estabelecer parâmetros destas habilidades.

Nomeação seriada rápida e aprendizagem da leitura

A nomeação seriada rápida pode ser entendida como a habilidade de processar símbolos visuais rapidamente. Esta habilidade é utilizada para avaliar o tempo gasto pelo participante para nomear uma série de estímulos visuais familiares como, por exemplo, cores, objetos, letras ou dígitos o mais rapidamente possível, e cuja diminuição da velocidade tem sido associada às dificuldades de leitura e escrita (WOLF; BOWERS, 1999).

A primeira demonstração da relação entre déficits de nomeação seriada rápida e transtornos de aprendizagem foi realizada por Denckla e Rudel (1976). As pesquisadoras com objetivo de definir padrões de normalidade nas tarefas de nomeação seriada rápida elaboraram a tarefa *Rapid Automated Naming – RAN*, a qual se tornou medida padrão para avaliar a nomeação seriada rápida. Esta tarefa requer a nomeação rápida e corretamente de cinquenta estímulos visuais organizados em cartões. Estes estímulos foram subdivididos em tarefas abrangendo cores, letras, números e objetos. Pode-se verificar que crianças com dislexia apresentavam maior tempo para nomear os estímulos do que aquelas sem transtornos de aprendizagem ou com outras que não a dislexia.

Desde então até ao presente, estudos confirmaram a relevância destas observações, pondo em evidência que testes ou provas de nomeação rápida diferenciam indivíduos disléxicos ou com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita de indivíduos sem nenhuma problemática identificada (CAPELLINI et al., 2007; GERMANO et al., 2012), podendo-se observar a influência da capacidade de nomeação seriada rápida no domínio da linguagem escrita.

Para alguns autores (BRIZZOLARA et al., 2006), a nomeação seriada rápida é uma habilidade do processamento fonológico, uma vez que resgata códigos fonológicos da memória de longo prazo. Outros (WOLF; BOWERS; BIDDLE, 2000) afirmam que há evidências teóricas e empíricas indicando que os processos de nomeação rápida requerem capacidades que vão além do processamento fonológico, tais como atenção ao estímulo, processamento perceptivo específico da modalidade visual, fonoarticulação, acesso lexical às informações armazenadas na memória de longo prazo, dentre outros.

Nesta segunda perspectiva, a nomeação seriada rápida seria independente do processamento fonológico. Apesar destas divergências, os autores supracitados concordam que a nomeação seriada rápida possui relação com a leitura, principalmente em habilidades de decodificação, fluência e compreensão.

Esta relação é evidenciada em função da correlação entre a nomeação seriada rápida e leitura fluente, destacando que quanto maior a competência em se reconhecer palavras escritas de modo rápido e acurado, maiores são os recursos cognitivos disponíveis para a tarefa de compreensão da leitura (CARDOSO-MARTINS; PENNINGTON, 2001). Outro estudo mostrou que, em crianças pré-escolares, a nomeação rápida surge simultaneamente com a consciência fonológica como um preditor independente do nível de leitura (WOLF; BOWERS, 1999). Enquanto que a consciência fonológica parece ser melhor preditora da decodificação, a nomeação rápida parece estar mais associada à aquisição da fluência (CARDOSO-MARTINS; PENNINGTON, 2001).

Buscando contribuir com essa relação, Bicalho e Alves (2010) investigaram a nomeação seriada rápida em crianças de escolas pública e privada, com e sem queixas de problemas escolares. Analisaram 137 crianças, com idade entre 7 e 11 anos, da cidade de Belo Horizonte, matriculadas entre o 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados deste estudo evidenciaram que o desempenho de alunos de escola particular é superior e que há uma diferença estatisticamente significativa entre sujeitos com queixas de problemas de aprendizagem comparado aos sem queixas. Desse modo, os autores sugerem que a capacidade de nomeação seriada pode ser considerada como uma das habilidades fundamentais para o bom desempenho em leitura. Mesmo assim, há necessidade de continuidade de pesquisas que estabeleçam a relação dessa habilidade da linguagem com outras habilidades de leitura e escrita para verificação do impacto direto da nomeação seriada rápida no processo de aprendizagem da leitura.

Mais recentemente, Alves, Soares e Cárnio (2012) verificaram a correlação entre a velocidade de leitura e a nomeação seriada rápida em crianças com alterações de leitura e escrita. Participaram deste estudo nove crianças, com idades entre nove e quatorze anos, do 4º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Observou-se que a maioria das crianças apresentou média de tempo superior de nomeação seriada rápida à esperada para a escolaridade. A velocidade de nomeação de objetos foi a mais lenta, ao passo que a de letras e números foi mais rápida. Conclui-se que crianças com alterações de leitura e escrita apresentaram tempo maior de execução em tarefas de nomeação automática rápida e leitura, sugerindo correlação entre essas habilidades, a exemplo dos leitores com desenvolvimento típico.

Os déficits na nomeação rápida não se restringem aos sistemas de escrita alfabéticos, este dado conduziu Wolf e Bowers (1999) a proporem uma nova conceitualização das dificuldades na aprendizagem da leitura, conhecida como hipótese do déficit-duplo. Segundo esta hipótese, os processos fonológicos e os envolvidos na nomeação rápida constituem-se

como duas fontes das dificuldades na leitura, sendo possível, classificar os maus leitores, de acordo com a presença isolada ou simultânea de seus déficits.

Um estudo realizado por Catts et al. (2002) investigou a velocidade de processamento na aprendizagem da leitura e escrita, analisando o tempo de resposta em tarefas que envolviam processamento motor, visual, gramatical e fonológico, nomeação rápida e consciência fonológica. Participaram do estudo 279 crianças entre a 2^a e 4^a séries, com e sem dificuldades nas habilidades de leitura. Os dados apontaram que maus leitores apresentam velocidade mais lenta que os bons leitores nas medidas de tempo de resposta e nomeação rápida de objetos. Para os autores, estes dados sugerem que alguns maus leitores apresentam déficit geral no processamento da velocidade e que seus problemas de nomeação rápida de objetos são reflexos desses déficits.

Se por um lado a nomeação seriada rápida assume um plano de relevância internacional, derivando largamente do domínio da leitura e das dificuldades a ela respeitantes, estende-se para além destas. Ainda no âmbito de uma perspectiva abrangente tem-se começado a pôr em destaque que a nomeação seriada rápida representa um preditor importante do desempenho ortográfico (SAVAGE et al., 2005), bem como pode estar associada a diferenças individuais a nível das competências matemáticas (BULL; JOHNSTON, 1997).

Face ao exposto, compreende-se a importância da avaliação de nomeação seriada rápida no âmbito educacional, buscando contribuir para identificação precoce dos transtornos de aprendizagem, uma vez que já se tem evidências científicas suficientes para afirmar a sua relação com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além de que, Howe et al. (2006) refere que o teste para avaliação destas habilidades é de fácil aplicação e de grande valia, funcionando como ferramenta para a identificação precoce dos problemas de aprendizagem. Apesar disso, percebe-se a lacuna na literatura quanto à emergência e desenvolvimento dessas habilidades em crianças na educação infantil, nível que deve preparar o educando para etapa inicial de aprendizagem da leitura e escrita.

Consciência fonológica e aprendizagem da escrita

Como visto anteriormente, a aprendizagem da língua escrita é uma aprendizagem conceitual e não meramente uma aprendizagem de procedimentos. Assim sendo, deve-se definir outras competências relativas a este aprendizado que, afastando-se do âmbito psicomotor, aproximem-se mais dos processos cognitivos relacionados ao uso produtivo da linguagem escrita como sistema de representação. Seria plausível, portanto, supor que tais competências estejam vinculadas ao desenvolvimento metalinguístico, ou seja, relacionadas à capacidade dos indivíduos de tornar a linguagem como objeto de conhecimento e não só de expressão (CORREA, 2001).

A consciência fonológica ou metafonologia é a habilidade metalinguística de reconhecimento das características formais fonológicas ou da estrutura sonora da linguagem. Refere-se ao conhecimento de manipular intencionalmente a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a sua segmentação em unidades menores (MOTA; MELO FILHA, 2009; CAVALHEIRO; SANTOS; MARTINEZ, 2010; SANTOS; MALUF, 2010). Para alguns autores, dentre os quais Capovilla, Dias e Montiel (2007), a consciência fonológica deve ser considerada como uma entidade que envolve diferentes habilidades ou componentes que variam em ordem de aquisição.

Estas habilidades se desenvolvem conforme a criança experimenta situações lúdicas (cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras) e é instruída formalmente em atividades grafofonêmicas. Ou seja, a consciência fonológica atua como facilitadora para a aquisição da escrita e precisa ser contemplada em diferentes atividades desde a Educação Infantil (MORAIS; LEITE, 2005; PESTUM, 2005).

A consciência fonológica envolve habilidades que se desenvolvem em um contínuo de complexidade. Na ponta de menor complexidade estão atividades de identificação e produção de rimas, seguidas das habilidades de manipular sílabas (consciência silábica). E, por fim, o mais sofisticado nível de consciência fonêmica, que se refere à compreensão de que as palavras são constituídas de sons individuais ou fonemas e à habilidade de manipular esses segmentos (PEREIRA, 2004; MOURA; CIELO; MEZZOMO, 2009).

Outra autora (CIELO, 2001; 2002) divide a consciência fonológica nos seguintes níveis: (a) habilidades supra-segmentares, quando uma sequência de sons da fala pode ser segmentada em palavras; (b) habilidades fonológicas que envolvem a identificação de diferenças ou semelhanças de sonoridade da fala (rimas e aliterações); (c) habilidades silábicas que demandam a identificação e discriminação de sílabas como a exigida em tarefas

de segmentar palavras em sílabas e de acrescentar ou excluir sílabas de palavras; (d) habilidades fonêmicas que requerem identificação e discriminação de fonemas.

Estas habilidades fonêmicas envolvem tarefas de síntese, segmentação, manipulação e transposição e resulta do contato com o código escrito. Assim, se desenvolvem com o decorrer da aprendizagem da leitura/escrita, formando um elo de reciprocidade. Pesquisas mostram que as tarefas de consciência fonêmica estão mais relacionadas ao processo de alfabetização quando comparadas às tarefas de consciência silábica e intrassilábica (MOURA; CIELO; MEZZOMO, 2009; UKRAINETZ et al., 2011).

Independentemente da categorização adotada, vários autores admitem que a consciência fonológica desenvolve-se gradualmente (PESTUM, 2005; CAPOVILLA; DIAS; MONTIEL, 2007) e com o aumento da idade (BARRERA; MALUF, 2003; GINDRI; KESKE-SOARES; MOTA, 2007).

Estudos abordando a relação da consciência fonológica com o desenvolvimento da língua escrita têm afirmado que o desempenho em tarefas de consciência fonológica pode prever como a criança irá desenvolver as habilidades de leitura e de escrita. Dentro dessa perspectiva, surgem diferentes concepções quanto à relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita (MOTA; MELO FILHA; LASCH, 2007; GUEDES; GOMES, 2010).

A literatura aponta três hipóteses que caracterizam essa relação: a consciência fonológica, vista como um pré-requisito para a alfabetização (CARDOSO-MARTINS, 1995; CIELO, 1996); como uma consequência da alfabetização (GOSWAMI; BRYANT, 1990; READ et al., 1986); e a existência de uma relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita (MOTA et al., 2006). Devido ao caráter heterogêneo da consciência fonológica, ainda não há um consenso na literatura quanto à caracterização da real relação entre essas habilidades.

No entanto, sabe-se que conhecimento metafonológico é importante para formar bons leitores. É necessário que atividades que envolvam este conhecimento sejam exercitadas nas séries iniciais, uma vez que estudos comprovam que estas habilidades possibilitam melhor desenvolvimento fonológico, maior domínio no princípio alfabético e consequentemente, prevenção de transtornos fonológicos (ROSAL; CORDEIRO; QUEIROGA, 2013) e transtornos de aprendizagem como a dislexia (DEUSCHLE; CECHELLA, 2009; CAPELLINI; LANZA, 2010).

Fukuda e Capellini (2011) verificaram a eficácia do programa de treinamento fonológico e correspondência grafema-fonema em crianças de risco para dislexia da 1ª série.

Foram pesquisadas 30 crianças da 1ª série de ensino público, na faixa etária de 6 a 7 anos de idade, realizando a pré-testagem, intervenção e pós-testagem. Os dados referentes ao teste de identificação precoce nos problemas de leitura evidenciaram a importância da realização de uma avaliação que enfocasse as habilidades fonológicas e a relação letra-som no âmbito clínico e educacional, ajudando as crianças em situação de alfabetização a desenvolverem habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para a aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita do português brasileiro. Para as autoras somente por meio desta instrução formal, seria possível identificar as crianças com dificuldades em consciência fonológica, consequentemente, eletivas para o diagnóstico da dislexia. Além disso, a distinção entre o mau leitor e o leitor disléxico poderia ser finalmente reconhecida entre os profissionais que atuam no diagnóstico e intervenção dos problemas de aprendizagem.

A consciência fonológica, por sua vez, é um importante preditor da capacidade de a criança pequena desenvolver a leitura na idade escolar. Logo, percebe-se a importância de uma avaliação pormenorizada de todos os componentes desta habilidade na fase escolar inicial, uma vez que somente baseados em dados precisos e confiáveis pode-se identificar problemas de aprendizagem e subsidiar uma intervenção eficaz, dirigida à natureza do problema identificado (CAPELLINI et al., 2009).

MÉTODO

3 MÉTODOS

Desenho do estudo

Trata-se de um estudo do tipo transversal, descritivo e correlacional.

Local de estudo

A pesquisa foi realizada em uma creche e uma escola municipal. Na creche ingressam crianças até a faixa etária de 3 anos e na escola crianças de 4 a 8 anos, portanto, fez-se necessário a coleta em duas instituições de ensino. Ambas selecionadas por conveniência, localizadas na cidade do Recife, no estado de Pernambuco.

População de estudo

A população de estudo foi composta por 100 crianças, de ambos os sexos, matriculadas na educação infantil, com faixa etária entre 2 anos a 6 anos e 11 meses, subdivididas em 5 grupos etários, distribuídas conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Distribuição das crianças da educação infantil por grupo e faixa etária.

GRUPO	FAIXA	PÚBLICA
G1	2:0 – 2:11	20
G2	3:0 – 3:11	20
G3	4:0 – 4:11	20
G4	5:0 – 5:11	20
G5	6:0 – 6:11	20
TOTAL		100 crianças

Esta divisão por grupos, mesma quantidade de sujeitos, foi realizada com base nos estudos de Dancey e Reidy (2006), uma vez que as variáveis do presente estudo caracterizam-se por serem habilidades individuais, sendo necessária uma divisão igualitária para a análise intra-sujeito.

Critérios de inclusão

Crianças matriculadas na educação infantil de creche e escola da rede pública de ensino, situadas na cidade do Recife. Informações socioeducacionais dos participantes obtidas por meio de um questionário com os pais e/ou responsáveis.

Critérios de exclusão

Crianças indicadas pelas professoras que apresentaram antecedentes de problemas neurológicos, auditivos ou qualquer outro aspecto evidente que possa interferir no desenvolvimento da linguagem.

Categorias Centrais

- Idade: número de anos compreendidos desde o nascimento até o momento da pesquisa.
- Consciência fonológica: habilidades que correspondem a capacidade do indivíduo pensar sobre as estruturas das palavras, sendo capaz de segmentar e analisar os sons que as compõem. Quando estas estruturas envolvem as sílabas das palavras estas habilidades são denominadas de consciência silábica, e quando envolver as unidades menores, os fonemas são chamada de consciência fonêmica. A consciência fonológica possui estreita relação com o processo de alfabetização, uma vez que para a criança aprender a ler e escrever no sistema alfabético é necessário que ela perceba a relação entre o grafema e o fonema (ROSAL; CORDEIRO; QUEIROGA, 2013).
- Nomeação seriada rápida: habilidade que compõe o processamento fonológico, caracterizada pelo reconhecimento de símbolos gráficos de modo rápido e acurado (decodificação). Quanto maior for essa capacidade de processamento, maiores serão os recursos cognitivos disponíveis para a tarefa de compreensão da leitura (GERMANO et al., 2012; JUSTI; ROAZZI, 2012).
- Níveis de escrita: Ferreiro e Teberosky (1986) descreveram níveis de escrita, enfatizando na perspectiva de sua psicogênese, que podem ser observados ao longo deste processo: na *escrita pré-silábica* (APÊNDICE A) a criança entende, inicialmente, que os elementos devem ser escritos em linha (linearidade) e que deve haver alguma forma de segmentação entre eles

(descontinuidade). Nesta etapa, observa-se que não há relação entre os sistemas ortográfico e fonológico da língua, ou seja, sem qualquer relação sistemática entre letra e som. Na *escrita silábica* (APÊNDICE B) a criança tem consciência de que existe alguma relação entre pronuncia e a escrita, conserva as hipóteses da quantidade mínima, ou seja, para uma palavra ser escrita necessita-se de três ou mais letras e que estas não se repitam. Desse modo, supõe que a escrita representa a fala e tenta fonetizar a escrita, atribuindo valor sonoro às letras. Na *escrita silábico-alfabética* (APÊNDICE C) a criança compreende que a escrita representa o som da fala, conseguindo combinar vogais e consoantes em uma mesma palavra. Por fim, a *escrita alfabética* (APÊNDICE D) é caracterizada pelas correspondências grafofonêmicas de maneira mais sistemática e convencional. Entretanto, este tipo de correspondência é biunívoca, em que cada letra representa apenas um fonema e cada fonema é representado somente por uma letra. Assume-se o caráter de regularidade da escrita, caracterizando-se também pelo distanciamento da convenção ortográfica.

Os dados dos Apêndices A, B, C e D foram obtidos a partir do roteiro de avaliação da escrita descrito abaixo.

Método de coleta de dados

Instrumentos de coleta de dados

Os dados referentes à consciência fonológica foram obtidos por meio da utilização do teste de consciência fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS (MOOJEN et al., 2003), instrumento validado. Para avaliar a habilidade de nomeação seriada rápida foi elaborada a Tarefa de Nomeação Seriada Rápida (APÊNDICE E) baseada em Justi (2009). Para avaliação dos níveis de escrita, propostos por Ferreiro e Teberosky (1986), foi elaborado o roteiro de escrita (APÊNDICE F).

Teste de consciência fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial - CONFIAS (MOOJEN et al., 2003)

O CONFIAS tem como objetivo medir a consciência fonológica, e deste modo poder detectar se existem ou não alterações nesta habilidade. Indicado para crianças a partir dos 4 anos de idade. Este instrumento divide-se em duas partes, sendo a primeira correspondente ao nível silábico, composta de nove itens: síntese; segmentação; identificação de sílaba inicial;

identificação de rima; produção de palavra com a sílaba dada; identificação de sílaba medial; produção de rima; exclusão; e transposição. A segunda parte envolve o nível fonêmico disposta em sete itens: produção de palavra que inicia com o som dado; identificação de fonema inicial; identificação de fonema final; exclusão; síntese; segmentação; e transposição.

O instrumento apresenta características sequenciais, ou seja, as tarefas devem ser realizadas respeitando-se uma ordem de complexidade. Cada tarefa é acompanhada por um quadro explicativo, no qual aparecem as ordens e exemplos de como aplicá-la. Para ter certeza que as crianças entenderam a tarefa, são propostos sempre dois exemplos iniciais, estes nunca contam para a pontuação. A pontuação do teste deve ser realizada no Protocolo de Respostas do CONFIAS (ANEXO C). As respostas corretas valem 1 ponto e as incorretas valem 0. No nível silábico a pontuação máxima corresponde a 40 acertos e no nível fonêmico 30, totalizando 70 pontos, o que corresponde a 100% de acertos.

Para fins de análise do desempenho dos sujeitos, sugere-se que o CONFIAS seja aplicado juntamente com uma avaliação escrita. O instrumento possui escores apresentados para o nível da sílaba e do fonema, considerando-se a média de acertos por nível de escrita. No nível da sílaba, as hipóteses de escrita apresentam as seguintes médias: escrita pré-silábica (23,52); escrita silábica (27,56); escrita silábico-alfabética (31,8); e escrita alfabética (35,8). No nível do fonema, as médias equivalem a: escrita pré-silábica (8,28); escrita silábica (9,28); escrita silábico-alfabética (15,2); e escrita alfabética (20,6).

O teste apresenta divisão do número de acertos esperados para as fases da escrita. No nível da sílaba, os escores equivalem ao mínimo e máximo respectivamente: escrita pré-silábica (18 e 29); escrita silábica (23 e 32); escrita silábico-alfabética (27 e 36); e escrita alfabética (31 e 40). Para o nível do fonema também se observam os seguintes escores: escrita pré-silábica (6 e 10); escrita silábica (6 e 12); escrita silábico-alfabética (12 e 18); e escrita alfabética (15 e 26).

Tarefa de Nomeação Seriada Rápida

Para avaliar a habilidade de nomeação rápida, aplicou-se a tarefa de Nomeação Seriada Rápida baseada em Justi (2009), sendo dividida em quatro etapas: letras; números; objetos; e cores. Os estímulos foram apresentados em pranchas, sendo uma prancha de treino e duas com as etapas de cada tarefa, fundamentando-se nos estudos de Rosal (2002).

As tarefas foram compostas por cinco estímulos diferentes, os quais se repetiam aleatoriamente, distribuídos em 5 linhas e 10 colunas, na prancha A e B, devendo ser

aplicados em sequencia, sem interrupções. A tarefa de Nomeação Seriada de Letras consistia na apresentação das letras “a”, “m”, “o”, “r”, e “s”. A tarefa de Nomeação Seriada de Números utilizava cinco números, de um único dígito pelo fato de serem todos dissílabos “4”, “5”, “7”, “8” e “9”. Para nomeação dos dígitos, o examinador certificou-se que o participante conhecia os números de 1 a 9, solicitando que a criança os nomeasse.

A tarefa de Nomeação Seriada de Objetos utiliza figuras que estão entre os cinco itens mais típicos de suas respectivas categorias, dentre elas: bola, carro, lua, porta e gato. Por fim, a etapa das cores, tarefa de Nomeação Seriada de Cores, sendo composta pelas cores: azul, amarelo, verde, vermelho e preto.

Os participantes foram orientados a nomear o mais rapidamente possível os estímulos visuais apresentados em cada prancha, seguindo o caminho de cima para baixo e da esquerda para a direita. Cada tarefa possui uma ficha de treinamento, contendo cinco diferentes estímulos presentes nas pranchas experimentais, sendo certificado que as crianças conhecem as cores, objetos, números e letras. Inicialmente, a criança nomeia os estímulos da prancha A, em seguida nomeia os estímulos da prancha B.

O tempo de resposta (em segundos) que os participantes levaram para nomear cada prancha foi registrado por meio da edição de vídeo. Foram considerados erros, quando a criança realizou omissões e nomeações incorretas, no entanto, as respostas erradas corrigidas espontaneamente foram consideradas. Para cada tarefa, dois escores foram computados, contendo o tempo médio e a média do número de erros na nomeação dos estímulos, sendo registrados no Protocolo de Aplicação e Análise das Tarefas de Nomeação Seriada Rápida (APENDICE G).

Avaliação escrita segundo os parâmetros de Ferreiro e Teberosky (1986)

Para a avaliação da escrita, cada tarefa foi aplicada seguindo a ordem do roteiro. As tarefas apresentam caráter sequencial, ou seja, foram realizadas respeitando uma ordem de complexidade. A primeira etapa do realismo nominal foi realizada com todos os participantes. Em seguida, foi aplicado o ditado de palavras. Caso a criança realizasse esta tarefa, prosseguiu para a última etapa, do ditado de frases.

Inicialmente, foi solicitada aos participantes a escrita da sua idade e seu próprio nome. Em seguida, foi realizada oralmente a avaliação do realismo nominal, por meio de duas perguntas: “Diga-me duas palavras grandes e duas palavras pequenas”, “Qual a palavra maior: boi ou formiga?”. O realismo nominal teve como objetivo verificar se a criança adota

propriedades quantificáveis dos referentes como critério para decidir sobre diferenças de grafia entre palavras.

A segunda etapa envolveu a aplicação do ditado de palavras. Foram utilizadas palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, distribuídas igualmente, sendo duas de cada. Os participantes que conseguiram escrever todas as palavras passaram para a terceira etapa, que consistiu na realização do ditado de duas frases, a exemplo “O gato bebeu leite” e “Eu gosto de brincar”.

Todas as etapas foram filmadas e os resultados foram analisados segundo as fases evolutivas da escrita da criança, descritas em quatro níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1986).

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, foi realizado o contato com as instituições de ensino, as quais consentiram à realização da pesquisa. Foram obtidos dados individuais na ficha de identificação do aluno na escola, tais como: nome do responsável e faixa etária da criança. Em seguida, foi enviada uma carta de informação, solicitando a presença dos pais/responsáveis na instituição para autorização da pesquisa, além de conter os objetivos do estudo e garantir o sigilo da identificação dos mesmos.

Os que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE H) e disponibilizaram os dados das crianças através de entrevista estruturada, com aplicação de questionário socioeconômico e psicossocial (APÊNDICE I).

A coleta de dados foi realizada em uma sala, mais silenciosa possível, dentro das próprias instituições de ensino, em período contrário ao de aula, durante o período escolar regular. As avaliações obtiveram tempo médio de aproximadamente 30 minutos para cada participante. Seus registros ocorreram por meio de gravação de áudio em equipamento MP4 Player e gravação de vídeos em câmera digital SONY. Em seguida, os dados foram transcritos em seus respectivos protocolos de respostas.

Plano de análise

Após a realização da coleta, os resultados foram codificados em variáveis numéricas para possibilitar a alimentação de um banco de dados, utilizando o software SPSS versão 13.0, o qual consentiu a realização de análise estatística descritiva e inferencial.

A análise descritiva dos dados informou sobre as características das crianças em relação às seguintes variáveis: renda; cuidadores; nível de escolaridade e naturalidade dos pais e dos cuidadores; horas/dia que as crianças assistem televisão; e quantidade de livros de história que possuem.

Na análise inferencial dos dados, foi realizada a comparação das médias entre os grupos e utilizou-se o teste de correlação de Spearman para analisar a relação entre consciência fonológica, nomeação seriada rápida e escrita.

Aspectos éticos

Este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP), do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CCS/UFPE), de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde do Brasil a pesquisas com seres humanos, sob o parecer: 261.858/2013.

Os participantes foram esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa, seus riscos, benefícios e a responsabilidade da pesquisadora. Após este procedimento, foi solicitado seu consentimento por escrito para participar do estudo através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Riscos e Benefícios

Por não prever nenhum procedimento invasivo, a pesquisa não envolveu maiores riscos aos participantes. Entretanto é possível que haja desconforto ou constrangimento durante procedimento de gravação. Neste caso, a coleta poderá ser interrompida, sendo o participante livre para retirar seu consentimento a qualquer momento.

Os benefícios aos fonoaudiólogos e unidades educacionais foi o levantamento de informações que servirão para subsidiar políticas educacionais e programas de atenção

integral à saúde das crianças incluindo novas condutas terapêuticas permitindo ao fonoaudiólogo atuar no âmbito educacional, diante dos transtornos de aprendizagem.

Para os responsáveis e educadores, o benefício foi à participação em atividades de orientação, realizadas ao término da coleta de dados, por meio de palestras desenvolvidas pela pesquisadora nas instituições, além da distribuição de folders sobre o desenvolvimento da linguagem escrita.

RESULTADOS

4 RESULTADOS

ARTIGO ORIGINAL

CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA PARA A APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA

***Contributions awareness phonological and serial quick appointment for early
learning on writing***

Angélica Galindo Carneiro Rosal⁽¹⁾

⁽¹⁾Fonoaudióloga; graduada pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; mestranda do Programa de Pós-graduação em Saúde da Comunicação Humana pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Recife, PE, Brasil.

Área: Linguagem

Tipo de manuscrito: artigo original de pesquisa

Título resumido: Metafonologia e aprendizado da escrita

Conflitos de interesse: inexistente

Fonte de auxílio: CAPES

RESUMO

Objetivo: investigar a contribuição da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. **Método:** participaram do estudo 100 crianças, na faixa etária de dois a seis anos e onze meses, matriculadas na educação infantil de uma creche e uma escola municipal da Região Metropolitana do Recife. Utilizou-se como instrumentos de avaliação o Teste de Consciência Fonológica (CONFIAS), a tarefa de Nomeação Seriada Rápida (NSR) e um roteiro de avaliação da escrita. Os dados foram transcritos e analisados conforme a estatística descritiva e inferencial. **Resultados:** Observou-se que o aumento da faixa etária está diretamente relacionado ao desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica, assim como com a diminuição dos erros e do tempo para execução das tarefas de NSR. Verificou-se que as crianças do estudo, com mais de quatro anos, tiveram um desempenho em consciência fonológica aquém do esperado para sua idade. Dentre as habilidades de consciência fonológica, a consciência silábica obteve melhores índices de pontuações, podendo-se observar grande dificuldade dos participantes nas tarefas de consciência fonêmica. Foi possível verificar correlações significativas entre as habilidades de consciência fonológica com a NSR e escrita. **Conclusão:** Os resultados encontrados mostram que a consciência fonológica e NSR contribuem para a aprendizagem inicial da leitura e escrita, sendo importante o estímulo destas habilidades antes do ciclo de alfabetização, o que pode favorecer este processo e sinalizar, precocemente, eventuais problemas de aprendizagem. O baixo desempenho nas tarefas pode ser sugestivo da influência de fatores socioeducacionais, devendo-se considerar o contexto de vida da criança e as experiências educativas vivenciadas na família e escola.

Descritores: Aprendizagem. Educação infantil. Fatores de Risco. Leitura. Transtornos de Aprendizagem.

ABSTRACT

Aim: To investigate the contribution of phonological awareness and rapid serial naming for the initial learning of writing. **Method:** the study involved 100 children of both sexes, aged from two to six years and eleven months, enrolled in early childhood education from a nursery and a school hall in the Metropolitan Region of Recife. Was used as assessment tools Test of Phonological Awareness (CONFIAS), a task of Rapid Serial Naming (RSN) and script writing evaluation. Data were transcribed and analyzed according to descriptive and inferential statistic. **Results:** It was observed that increasing age is directly related to the development of phonological awareness levels and reduction of errors and the time for performance of the tasks of RSN. Among the phonological awareness, syllable awareness scores obtained better rates, can be observed in great difficulty participating in the tasks of phonemic awareness. It was possible to identify significant correlations between phonological awareness, rapid serial naming and writing. **Conclusion:** The results show that phonological awareness and RSN contribute to early learning of reading and writing, with the encouragement of these important skills before literacy cycle, favoring this process and signaling potential learning problems early. The poor performance on tasks can be suggestive of the influence of socioeducational factors, one should consider the context of the child's life and the lived educational experiences in the family and school.

Key Words: Learning. Child Rearing. Risk factors. Reading. Learning Disorders.

INTRODUÇÃO

A consciência fonológica é a habilidade metalinguística de reconhecimento das características formais fonológicas ou da estrutura sonora da linguagem. Refere-se ao conhecimento de manipular intencionalmente a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a sua segmentação em unidades menores (KAMINSKI; MOTA; CIELO, 2011; ROSAL; CORDEIRO; QUEIROGA, 2013). Estudos evidenciam a importância da consciência fonológica para aprendizagem da língua escrita, já que para a criança aprender a ler e escrever no sistema de escrita alfabético é necessário a percepção da relação grafema-fonema. Para isso, são fundamentais as habilidades em identificação, análise, síntese e manipulação dos componentes fonológicos em níveis silábico e fonêmico, que compõem a consciência fonológica (SOARES; CARNIO, 2012; ROSAL; CORDEIRO; QUEIROGA, 2013).

Apesar da leitura e escrita serem processos inter-relacionados, outras variáveis têm sido descritas como sendo precursoras da leitura. Uma delas seria a habilidade de “processamento fonológico”. Na literatura disponível, esse processamento tem sido avaliado por meio de atividades de nomeação seriada rápida, que é definida como uma habilidade de reconhecer símbolos gráficos de modo rápido e acurado (decodificação). Acredita-se que quanto maior for essa capacidade de processamento, maiores serão os recursos cognitivos disponíveis para a tarefa de compreensão da leitura, apesar de que a compreensão requer capacidades que vão além do processamento fonológico, tais como: conhecimento prévio; capacidade de realizar inferências; dentre outros (GERMANO et al., 2012. JUSTI; ROAZZI, 2012).

Estudos apontam que prejuízos na consciência fonológica e nomeação seriada rápida dificultam as conversões letra-som e representam os principais fatores de risco para os transtornos de aprendizagem (GERMANO et al., 2012). Estratégias para desenvolver estas habilidades, no início da alfabetização, permitem maior sucesso no aprendizado da língua escrita e prevenção dos transtornos de aprendizagem.

Os transtornos de aprendizagem podem ser caracterizados pela presença de disfunção neurológica ou hereditária, que é responsável pela alteração do processamento cognitivo e da linguagem. Pode se manifestar por meio de dificuldades no processo de decodificação ou identificação de palavras, como leitura, compreensão de leitura, raciocínio matemático, atividades de soletração, escrita de palavras e textos (SILVA; CAPELLINI, 2010; SILVA; CAPELLINI, 2013).

Observa-se que nos transtornos de aprendizagem, em sua maioria, não há prescrição de medicamentos, e, sim, adaptações pedagógicas aliadas ao atendimento especializado (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011). Apesar do reconhecimento da existência desse tipo de problema entre os educandos e da necessidade de a escola preparar-se para o atendimento apropriado dos mesmos, o Ministério da Educação ainda não definiu, formalmente, políticas que possam garantir a assistência adequada e necessária a tal população.

Com a finalidade de iniciar cada vez mais precocemente a identificação dos transtornos de aprendizagem, estudos apontam para a necessidade de se realizar a identificação e intervenção precoce nos escolares em fase inicial de alfabetização para que os fatores preditivos para o bom desempenho em leitura, como a consciência fonológica e a nomeação seriada rápida, a fim de que sejam trabalhadas nos escolares que apresentam desempenho abaixo do esperado em

relação ao seu grupo-classe (MOUSINHO; CORREA, 2009; TENÓRIO; AVILA, 2012).

Pesquisas mostram que é possível implementar programas de identificação precoce de crianças em risco para os transtornos de aprendizagem e programas desta natureza necessitam ser implementados no Brasil (CAPELLINI et al., 2009; ANDRADE; PRADO; CAPELLINI, 2011). Quanto mais cedo for reconhecida a criança em situação de risco, menor será o processo ensino-aprendizagem que ambos, a escola e a criança, terão de compensar. Quando os transtornos de aprendizagem são identificados e tratados precocemente, a criança consegue suprir suas dificuldades e prosseguir no processo de alfabetização.

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo geral investigar as contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. Os objetivos específicos foram: descrever o desenvolvimento da consciência fonológica e a nomeação seriada rápida em crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I; analisar a fase de desenvolvimento da escrita e correlacionar com as habilidades de consciência fonológica e nomeação seriada rápida, em crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I.

MÉTODO

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da instituição de origem, sob o parecer 261.858/2013 CAAE nº 12927813.1.0000.5208 do Conselho Nacional de Saúde.

O caminho metodológico indicado para a presente pesquisa priorizou uma análise quantitativa, sendo o estudo caracterizado como descritivo, correlacional e transversal.

A pesquisa foi realizada em uma creche e uma escola municipal, na cidade do Recife, no estado de Pernambuco. Na creche estudam crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e na escola de 4 a 6 anos. Participaram do estudo 100 crianças, de ambos os sexos, com faixa etária entre 2 anos a 6 anos e 11 meses, subdivididas em 5 grupos etários: G1 (2:0-2:11); G2 (3:0-3:11); G3 (4:0-4:11); G4 (5:0-5:11); G5 (6:0-6:11).

Os critérios de exclusão da amostra foram: crianças que, segundo a análise das professoras, possuíam problemas de comunicação, de aprendizagem ou necessidades educativas especiais; crianças que no momento da avaliação foram identificadas com um quadro de transtorno fonológico ou outros problemas de linguagem; e crianças com antecedentes de problemas auditivos, neurológicos ou qualquer outro aspecto evidente que pudesse interferir no desenvolvimento da linguagem.

Os dados foram coletados no período de maio a julho de 2013. Inicialmente, foram obtidos dados individuais na ficha de identificação do aluno na escola. Posteriormente, foram obtidas informações socioeducacionais por meio de um questionário aplicado aos pais ou responsáveis. O objetivo do questionário era

caracterizar a amostra e conhecer o contexto em que as crianças estavam inseridas. Os pais ou responsáveis receberam uma carta de informação, contendo os objetivos do estudo e garantindo o sigilo. Os que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Inicialmente, foi realizada a avaliação da consciência fonológica, por meio do Teste sequencial de Consciência Fonológica (CONFIAS) (MOOJEN et al., 2003). Esta prova é dividida em duas partes, sendo a primeira corresponde ao nível silábico composta de nove itens: síntese; segmentação; identificação de sílaba inicial; identificação de rima; produção de palavra com a sílaba dada; identificação de sílaba medial; produção de rima; exclusão; e transposição. A segunda parte envolve o nível fonêmico disposta em sete itens: produção de palavra que inicia com o som dado; identificação de fonema inicial; identificação de fonema final; exclusão; síntese; segmentação; e transposição.

O teste apresenta características sequenciais, ou seja, as tarefas devem ser realizadas respeitando uma ordem de complexidade. Cada tarefa é acompanhada por um quadro explicativo, no qual aparecem as ordens e exemplos de como aplicá-la. Para ter certeza que as crianças entenderam a tarefa, são propostos sempre dois exemplos iniciais e estes nunca contam para a pontuação. A pontuação do teste deve ser realizada no Protocolo de Respostas. As respostas corretas valem 1 ponto e as incorretas valem 0. No nível silábico a pontuação máxima corresponde a 40 acertos e no nível fonêmico 30, totalizando 70 pontos, o que corresponde a 100% de acertos. É importante salientar que o teste é indicado pelos autores para ser aplicado com crianças a partir dos quatro anos, mas no presente estudo, com a intenção de verificar uma maior ou menor “sensibilidade” fonológica em crianças

mais novas, aplicou com crianças a partir dos dois anos de idade e, neste caso, quando a criança errava todos os subitens de um nível, o teste era interrompido.

Na sequência, foi realizada a avaliação da habilidade de Nomeação Seriada Rápida (Justi, 2009), sendo dividida em quatro etapas: letras; números; objetos; e cores. As etapas foram apresentadas em duas pranchas, compostas por cinco estímulos diferentes, os quais se repetem aleatoriamente, distribuídos em 5 linhas e 10 colunas, na prancha A e B, devendo ser aplicados em sequência, sem interrupções. A tarefa de letras consistia na apresentação das letras “a”, “m”, “o”, “r”, e “s”. A tarefa de números era composta por cinco números, de um único dígito, todos dissílabos “4”, “5”, “7”, “8” e “9”. A etapa de objetos utilizava figuras que estavam entre os cinco itens mais típicos de suas respectivas categorias, dentre elas, bola, carro, lua, porta, e gato. Por fim, a etapa das cores foi composta pelas cores: azul; amarelo; verde; vermelho; e preto.

Os participantes foram orientados a nomear o mais rapidamente possível os estímulos visuais, seguindo o caminho de cima para baixo e da esquerda para a direita. Cada tarefa possuía uma ficha de treinamento, contendo cinco diferentes estímulos presentes nas pranchas experimentais, sendo certificado que as crianças conhecem as cores, objetos, números e letras. Foram considerados erros quando a criança realizou omissões e nomeações incorretas. No entanto, as respostas erradas corrigidas espontaneamente não foram consideradas erros. Para cada tarefa dois escores foram computados: o tempo médio e a média do número de erros, sendo registrados no protocolo de aplicação e análise das tarefas de nomeação seriada rápida.

Para a avaliação da escrita, foi solicitado a cada participante a escrita de sua idade e de seu próprio nome. Foi realizada oralmente a avaliação do realismo

nominal, através de duas perguntas: “Diga-me duas palavras grandes e duas palavras pequenas”, “Qual a palavra maior: boi ou formiga?”, objetivando verificar se a criança adota propriedades quantificáveis dos referentes como critério para decidir sobre diferenças de grafia entre palavras.

Em seguida, aplicou-se o ditado de palavras, utilizando palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, distribuídas igualmente, sendo duas de cada. Nesta etapa, foram deixadas duas palavras em aberto, apresentando como principais características a regularidade e a mesma sílaba inicial do nome da criança pesquisada. Os participantes que conseguiram escrever todas as palavras realizaram o ditado de duas frases, a exemplo “O gato bebeu leite” e “Eu gosto de brincar”.

Cada tarefa foi aplicada seguindo a ordem do roteiro. As tarefas apresentam caráter sequencial, ou seja, foram realizadas respeitando uma ordem de complexidade. A primeira etapa, do realismo nominal, foi realizada com todos os participantes, em seguida, foi aplicado o ditado de palavras, caso a criança realizasse esta tarefa, prosseguia para a última etapa, o ditado de frases. Todas as etapas foram filmadas e os resultados foram analisados segundo as fases evolutivas da escrita da criança, descritas em quatro níveis propostos por autores (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Após a realização da coleta de dados, os resultados foram codificados em variáveis numéricas para possibilitar a alimentação de um banco de dados, utilizando o software SPSS 13.0, o qual consentiu a realização de análise estatística descritiva e analítica. Para comparação das médias entre os grupos realizou-se a estatística analítica utilizando o teste de correlação de Spearman para analisar a relação entre a consciência fonológica, a nomeação seriada rápida e escrita.

RESULTADOS

Com a finalidade de caracterizar a população do estudo, serão apresentados, inicialmente, os resultados socioeducacionais referentes ao questionário. Ao se analisar as respostas dos pais/cuidadores, foi observado que 55% possuíam renda de até 1 salário mínimo, 40% dos pais apresentaram o Ensino Médio como nível de escolaridade e 42% das mães o Ensino Fundamental II. Com relação à naturalidade, 75% dos pais e 73% das mães eram da Região Metropolitana de Recife. Das crianças pesquisadas, 53% assistiam televisão até 3 horas por dia, 29% não possuíam livros de histórias infantis e 22% possuíam até 3 livros. Com relação à frequência de leitura, 37% dos pais liam nunca para as crianças e 43% liam raramente, e 41% das crianças solicitavam para que os pais/cuidadores lessem.

<Local de inserção do Quadro 1>

Na Tabela 1, os dados estão distribuídos de acordo com a média e desvio padrão para o desempenho nas habilidades de consciência fonológica (Teste CONFIAS) e sua relação por faixa etária (grupo). Observa-se que o aumento da faixa etária está diretamente relacionado ao desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica, especialmente na parte de consciência silábica, uma vez que foi verificada grande dificuldade dos participantes nas tarefas de consciência fonêmica.

<Local de inserção da Tabela 1>

Observa-se, na Tabela 2, a média e desvio padrão para as tarefas de nomeação seriada rápida e sua relação por cada faixa etária (grupo). Nota-se melhor desempenho para as tarefas de objetos, seguido de cores. As crianças, do G1 não conseguiram realizar os subitens letras e números. Pode-se observar que com o aumento da faixa etária, houve a diminuição dos erros e do tempo de realização das tarefas de NSR.

<Local de inserção da Tabela 2 >

A Tabela 3 apresenta a distribuição das fases da escrita e realismo nominal e sua relação por faixa etária (grupo). Verifica-se que das 100 crianças pesquisadas, 95% encontram-se na fase da escrita pré-silábica, 3% na silábica e 2% na silábica-alfabética, nenhuma criança apresentou escrita alfabética. No que concerne à superação do realismo nominal, foi verificado que 82% dos participantes demonstraram não ter superado, 17% demonstraram a superação e apenas um indivíduo apresentou resposta inconsistente, pois respondeu corretamente às perguntas orais da prova, mas, na parte escrita demonstrou não pensar na correspondência grafofônica da palavra, mas sim no seu significado.

<Local de inserção da Tabela 3>

A Tabela 4 apresenta a análise de correlação de Spearman entre a consciência fonológica, nomeação seriada rápida e escrita. Foram encontradas correlações significativas entre as habilidades de consciência fonológica e de nomeação seriada rápida, tanto no número de erros, quanto no tempo de realização, e entre a consciência fonológica e o nível de escrita das crianças.

<Local de inserção da Tabela 4>

DISCUSSÃO

De acordo com a Tabela 1, com o aumento da idade da criança, há melhora nas habilidades de consciência fonológica. Esses resultados mostram, como esperado, que a progressão da idade e, principalmente, dos anos escolares, influencia o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades de consciência fonológica que dependem, em parte, do contato com a escrita e do aprendizado formal. Esses dados corroboram com os achados de um estudo realizado na Região Metropolitana do Recife, o qual pesquisou crianças com a mesma faixa etária (ROSAL; CORDEIRO; QUEIROGA, 2013). Pode-se observar também esta comparação em outras regiões do país em contextos sociolinguísticos diversos (KAMINSKI; MOTA; CIELO, 2011).

De modo semelhante, pesquisa realizada na região Sul (KAMINSKI; MOTA; CIELO, 2011) objetivou comparar o desempenho em vocabulário expressivo e consciência fonológica entre crianças com desvio fonológico e com aquisição típica da linguagem e analisar a influência da idade neste desempenho. Os dados apontam que as crianças com menor faixa etária obtiveram menos acertos nas tarefas de consciência fonológica. Esse resultado pode ser justificado pelo conhecimento prévio adquirido pela criança com mais idade e pela influência da linguagem escrita. Uma vez que as crianças com mais idade passaram a ter contato maior com os conceitos de grafema e fonema, consequentemente passaram a ter maior consciência fonológica.

No presente estudo foi possível observar que os participantes tiveram muita dificuldade em realizar as tarefas de consciência fonológica. De certo modo, essa dificuldade era esperada, pois o teste empregado (CONFIAS) é recomendado para crianças a partir dos 4 anos, pela dificuldade em se avaliar a consciência fonológica

em crianças de 2 e 3 anos. Mesmo assim, o teste foi selecionado e aplicado com intuito de verificar se o mesmo poderia indicar alguma “sensibilidade” fonológica por parte das crianças mais novas, sendo possível observar maior sensibilidade para a habilidade de consciência silábica quando comparada a habilidade de consciência fonológica.

Mesmo havendo sensibilidade para a habilidade de consciência silábica, a média dos resultados encontrados, em todos os grupos etários, está muito abaixo do que à autora do teste (MOOJEN et al., 2003) preconiza. De acordo com o teste, o mínimo de acertos, na consciência silábica, das crianças de 4 anos que estão na fase de desenvolvimento da escrita pré-silábica deve ser 18 pontos e o máximo 29 pontos. Neste estudo, crianças com 4 anos alcançaram uma média de 2,70 pontos e com 6:11 anos obtiveram média de 9,55 pontos, o que pode ser considerado muito baixo de acordo com os parâmetros do teste. O desempenho aquém do preconizado nos parâmetros do teste também foi observado nas crianças na faixa de 5 e 6 anos, o que chama a atenção para a possibilidade da influência de fatores socioeducacionais para o desenvolvimento desta habilidade.

O resultado do questionário socioeducacional pode justificar tal desempenho, vide Quadro 1, o qual mostra que das 100 crianças pesquisadas, 53 assistem televisão até 3 horas por dia. Estes resultados chamam a atenção, considerando que 20 possuem idades entre 2 e 3 anos e frequentam a creche em tempo integral, e no tempo que passam em casa, aparentemente recebem pouco estímulo para atividades de leitura e escrita. Outro dado relevante é o baixo investimento na leitura, observa-se que 37% dos pais liam nunca para as crianças e 43% liam raramente, ou seja, cerca de 80% dos pais não apresentam o hábito de leitura. Além disso, existe pouco interesse das crianças na frequência de leitura, já que 41% das

crianças não pedem para que os pais/cuidadores leiam e 23% pedem raramente, representando mais da metade (64%).

Nota-se também pouco investimento das famílias na aquisição de livros infantis, visto que 29% não possuem livros e 22% possuem até 3 livros. Ou seja, cerca da metade das crianças (51%) tem pouco ou nenhum acesso a livros em casa. Como os pais frequentaram a escola, deveria haver maior contato das crianças com o material escrito, a fim de reforçar atividades de letramento. Entre outras palavras, é necessário fazer uso da leitura e escrita no cotidiano e apropriar-se de sua função social (OLIVEIRA; CASTELA, 2013). Com essas práticas, consequentemente, a criança vai apresentar melhor desempenho nas habilidades relacionadas à leitura e escrita, como a consciência fonológica.

O baixo desempenho em consciência fonológica também pôde ser constatado em outra pesquisa realizada na Região Metropolitana do Recife (ROSAL; CORDEIRO; QUEIROGA, 2013), a qual buscou investigar a relação entre consciência fonológica e o desenvolvimento do sistema fonológico em crianças de escolas públicas e particulares. As autoras também verificaram maior sensibilidade para a habilidade de consciência silábica, e as crianças pesquisadas com idade de 4 anos obtiveram média de 2,54 pontos e aquelas com 6:11 anos média de 21 pontos. Estas pontuações também estiveram abaixo do que o teste propõe.

De modo diferente, outro estudo realizado na região Sul com crianças de escolas particulares (BUBLITZ, 2009), com objetivo de verificar a relação entre o letramento precoce, a consciência fonológica e a memória de trabalho, observou que as crianças da Educação Infantil com faixa etária de 5 e 6 anos apresentaram pontuações elevadas no teste CONFIAS, se comparadas com as crianças do presente estudo. Na habilidade de consciência silábica obtiveram pontuações que

variaram de 32 a 39 e na consciência fonêmica a pontuação variou de 15 a 22. Vale ressaltar que as crianças pesquisadas encontravam-se nas fases da escrita silábico-alfabética e alfabética, diferentemente deste estudo em que 95% das crianças encontraram-se na fase pré-silábica. Estes dados mostram a relação da consciência fonológica com a escrita, indicando que crianças em fases da escrita mais avançadas possuem maior facilidade nas habilidades de consciência fonológica.

Com relação às habilidades de consciência fonêmica, no presente estudo, as crianças apresentaram dificuldades na realização do teste. Esses dados sinalizam que dificuldades nestas habilidades podem ser decorrentes de questões educacionais, ou seja, o modo como a apropriação do sistema de escrita alfabética é abordado na escola e da relativização do emprego do teste em populações com diferentes contextos socioeducacionais.

De modo semelhante ao que foi verificado no teste de consciência fonológica, os participantes apresentaram dificuldades em realizar as tarefas de nomeação seriada rápida, como observado na Tabela 2. Pode-se constatar que eles apresentaram melhor desempenho para a nomeação de objetos, seguido da nomeação de cores. Estes dados discordam do que foi observado em outro estudo (BICALHO; ALVES, 2010) no qual as tarefas de nomeação de letras e números foram realizadas pelos participantes com menor tempo e número de erros. Além disso, era esperado que os sujeitos apresentassem maior tempo nas tarefas de nomeação de objetos e cores, em virtude da extensão dos vocábulos, nos estímulos, de cada tarefa. Entretanto, os resultados encontrados no presente estudo podem ser justificados devido ao conhecimento ainda restrito em relação as letras e dígitos que as crianças da Educação Infantil possuem, sendo mais fácil realizar as tarefas de cores e objetos, em que é possível recorrer ao significado das figuras.

Nota-se que os estudos investigam esta habilidade em crianças a partir do período de alfabetização, contudo os achados do presente estudo demonstram que crianças a partir dos 3 anos já possuem sensibilidade à nomeação seriada rápida, conseguindo realizar todas as etapas da tarefa (cores, objetos, letras e números), sendo possível avaliar precocemente esta habilidade em crianças na Educação Infantil. Estes dados demonstram a importância de acompanhar o desenvolvimento desta habilidade no decorrer dos anos escolares, já que a literatura aponta que crianças em risco para transtorno de aprendizagem, como por exemplo, a dislexia, apresentam dificuldades na realização da atividade (DENCKLA; RUDEL, 1976).

Dificuldades na nomeação seriada rápida podem refletir problemas no acesso lexical, discriminação visual, frequência de uso dos estímulos e competição para a apresentação do menor tempo possível para a nomeação. Estas habilidades são importantes para a conversão fonema-grafema, necessárias para a realização da leitura e escrita em um sistema alfabético. A facilidade nestas tarefas é mais evidente em séries avançadas, nas quais as crianças apresentam maturação do processamento geral de velocidade, correspondendo assim às exigências do contexto escolar (GONZÁLEZ et al., 2004; JUSTI; ROAZZI, 2012).

Alguns estudos utilizam esta habilidade para comparar crianças com e sem problemas de aprendizagem identificando suas contribuições, como uma pesquisa realizada na região Sudeste (SILVA; CAPELLINI, 2013) que investigou escolares do Ensino Fundamental, de uma escola municipal, com idades entre 8 e 12 anos. Teve como objetivo comparar o desempenho em crianças com e sem transtorno de aprendizagem em relação à leitura, escrita, consciência fonológica, velocidade de processamento e memória de trabalho fonológica. Os resultados deste estudo

evidenciam que aquelas com transtorno de aprendizagem apresentam desempenho inferior nas tarefas de nomeação seriada rápida do que aquelas sem transtorno.

Outra pesquisa realizada na região Sudeste (BICALHO; ALVES, 2010) buscou investigar a nomeação seriada rápida em crianças de uma escola pública e uma privada, com e sem queixas de problemas escolares. Participaram do estudo crianças com idades entre 7 e 11 anos, do 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciaram que o desempenho de alunos de escola particular, comparado ao de alunos de escola pública, é superior, e que há uma diferença estatisticamente significativa entre sujeitos com e sem queixas de transtorno de aprendizagem.

Alguns estudos apontam a importância de investigar a nomeação seriada rápida para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem, como uma pesquisa realizada na região Sudeste (CAPELLINI et al., 2009), a qual objetivou elaborar teste de identificação precoce dos problemas de leitura e caracterizar o desempenho dos escolares do 1º ano do Ensino Fundamental. Participaram do estudo crianças de escola pública, com idades entre 6 a 7 anos e 11 meses. Os resultados revelaram que o menor tempo na realização das tarefas de nomeação seriada rápida estava relacionado ao melhor desempenho nas provas de memória de trabalho. De modo geral, os participantes apresentaram desempenho inferior em habilidades que são consideradas na literatura como preditoras para a alfabetização. Para os autores, as crianças em início de alfabetização, não apresentam domínio de habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para aprender o princípio alfabético do sistema de escrita do português brasileiro. Contudo, ressaltam a importância de conhecer o perfil de escolares nas séries iniciais de alfabetização para a identificação precoce de risco para o aprendizado da leitura e escrita.

Estudo realizado na região Sudeste (ANDRADE; PRADO; CAPELLINI, 2011) investigou crianças de escola particular, no 2º ano do Ensino Fundamental I, com idade média de 7 anos e 4 meses. Teve como objetivo elaborar e aplicar atividades pedagógicas coletivas, que avaliassem as habilidades fonológicas em pré-leitores e leitores iniciantes e que sirvam como potenciais instrumentos de rastreamento para ajudar na identificação de escolares de risco para desenvolver dificuldades na leitura-escrita. O protocolo comprovou sua eficácia confirmando que a consciência fonológica, a memória de trabalho verbal e a nomeação seriada rápida consistem nos principais fatores de risco para a dislexia, independente de fatores socioculturais, e cujos prejuízos consistem a principal característica ou sintomatologia dos escolares de risco para a dislexia.

De modo geral, os estudos apontam o baixo desempenho nas habilidades de nomeação seriada rápida como característicos de grupos de indivíduos com dificuldades em leitura. No entanto, é importante chamar a atenção para outros aspectos, que podem justificar as dificuldades nas referidas habilidades, tais como: fatores demográficos; oportunidades socioeducacionais; contexto familiar; e outras variáveis de nível socioeconômico e cultural.

A importância de se considerar as oportunidades socioeducacionais é retratada em outro estudo (FONTES; CARDOSO-MARTINS, 2004) realizado com crianças de creches de classe socioeconômica baixa. Os achados remetem a reflexão do baixo desempenho nas habilidades de leitura e escrita ocasionada por fatores direta e indiretamente influenciadores, como os supracitados.

Há, porém uma grande escassez de pesquisas relacionadas à nomeação seriada rápida que trazem dados demográficos, variáveis socioeconômicas e culturais, que ofereçam a possibilidade de comparar dados socioeducacionais nas

demais regiões. De modo geral, os estudos apenas caracterizam os indivíduos como de escolas públicas e/ou particulares, sem retratar a contexto em que estão inseridos.

A Tabela 3 mostra a comparação da escrita por grupos etários. Nota-se que 95% dos participantes estão na fase de escrita pré-silábica, 3% encontraram-se na fase de escrita silábica, 2% na fase silábica alfabética e nenhum na fase de escrita alfabética. Todas as crianças com 2 e 3 anos ($n=40$), assim como 95% ($n=38$) das crianças com 4 e 5 anos e 85% ($n=17$) com 6 anos de idade apresentaram escrita pré-silábica. Deste modo, sem a pretensão de estabelecer uma conexão causal, não é de se estranhar que como a maioria dos sujeitos (95%) está na primeira fase da escrita, pré-silábica, eles apresentassem dificuldades nas tarefas de nomeação seriada rápida e consciência fonológica.

Espera-se que crianças na faixa etária mais avançada estejam na fase de escrita também posterior e apresentem superação do realismo nominal, por exemplo. Crianças de 5 e 6 anos deveriam apresentar produções escritas caracterizadas, respectivamente, na fase silábico-alfabética e alfabética. No entanto, estes dados não foram observados no presente estudo, como também não foram evidenciados em outras pesquisas (SANTAMARIA; LEITÃO; ASSENCIO, 2004; PAIVA; VEIGA, 2009) as quais buscaram avaliar a fase da escrita de crianças de 5 e 6 anos, observando que a maioria dos participantes encontraram-se na fase de escrita pré-silábica.

A escrita apresentou relação com o realismo nominal. Esta relação é evidenciada quando comparado o número de sujeitos que não superaram o realismo nominal, com a fase de escrita que se encontravam. Os resultados mostram que aquelas crianças que se baseavam fortemente no significado das palavras

encontravam-se, em sua maioria, na fase pré-silábica. E a partir dos 3 anos já começam a superar o realismo nominal, corroborando com autores, os quais afirmam que o realismo nominal surge nas series iniciais (NOBRE;ROAZZI, 2011). É importante ressaltar que das 40 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, 31 não superaram o realismo nominal. Estes dados refletem a dificuldade dos participantes nas habilidades de leitura e escrita. Contudo, devem ser considerados outros aspectos cognitivos para entender como se desenvolve na criança, dentre eles, a dificuldade em compreender arbitrariedades do sistema alfabético e numérico.

A Tabela 4 apresenta a matriz de correlação, indicando uma correlação entre o desempenho nas habilidades de consciência fonológica com a nomeação seriada rápida e escrita. A consciência fonológica no nível da sílaba, consciência silábica, se correlacionou negativamente com a nomeação de objetos e cores. Esta correlação negativa evidencia que quanto melhor o desempenho no nível silábico menor será o número de ocorrências de erros nas tarefas de nomeação seriada rápida. Além disso, a consciência silábica não se correlacionou com a nomeação de letras e números, achado que pode ser justificado em função da faixa etária das crianças pesquisadas.

A correlação entre consciência fonêmica e consciência fonológica total, mostrou-se significativa ($p < 0,01$), evidenciando que sujeitos que apresentaram baixo desempenho em atividades de tarefas fonêmicas, também apresentaram baixo desempenho no total do teste de consciência fonológica. A consciência fonêmica também se correlacionou com a nomeação seriada rápida de objetos e escrita, mostrando que as crianças que conseguiram realizar as tarefas de consciência fonêmica obtiveram menor número de erros na identificação de objetos. Este resultado indica a relação desta habilidade no início da aprendizagem da escrita, em

que a criança consegue de fato realizar conversão grafema-fonema, percebendo os elementos da escrita.

No presente estudo, a correlação da consciência fonológica com a escrita evidencia a presença destas habilidades antes do período de alfabetização. A relação entre estas variáveis é bem documentada na literatura em crianças com maior faixa etária, na fase de alfabetização ou após este período (CAPELLINI; LANZA, 2010; NICOLIELO; HAGE, 2011). Portanto, os resultados apontam para a importância do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em crianças pequenas para que possam desenvolver a leitura e escrita, havendo maior sensibilidade para estas habilidades, que surgem na Educação Infantil ainda de forma menos refinada.

A consciência fonológica também se correlacionou com nomeação seriada rápida significativamente. Esse dado corrobora com estudo (CORREA; CARDOSO-MARTINS, 2012) que buscou investigar a contribuição da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita em sujeitos adultos inscritos em um programa de alfabetização. Observou-se que as habilidades de consciência fonológica se correlacionam com a velocidade do acesso lexical e a leitura e escrita, sugerindo que a consciência fonológica é um correlato da habilidade de leitura e escrita tão ou mais importante do que a nomeação seriada rápida.

A existência de correlações significativas entre as habilidades avaliadas nesta fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita revela a importância do estímulo ao desenvolvimento das mesmas antes do ciclo de alfabetização propriamente dito, favorecendo o processo de alfabetização e sinalizando, precocemente, eventuais problemas de aprendizagem, sempre considerando os contextos e oportunidades socioeducacionais, como já foi mencionado anteriormente.

CONCLUSÃO

Os resultados do presente estudo revelaram que embora seja difícil avaliar a consciência fonológica e a nomeação seriada rápida em crianças da educação infantil, é possível verificar uma evolução nestas habilidades em função do avanço da idade, o que revela que as mesmas estão em desenvolvimento nas séries iniciais.

A consciência silábica obteve melhores índices de pontuações, podendo-se observar grande dificuldade dos participantes nas tarefas de consciência fonêmica. É possível que a consciência silábica seja um instrumento de grande valor para promover o desenvolvimento da escrita nas séries iniciais, bem como para identificar precocemente problemas de aprendizagem.

Por outro lado, quando se compara o desempenho das crianças desse estudo nas habilidades avaliadas com os resultados de outras investigações, verifica-se que, de modo geral, elas tiveram um desempenho aquém do esperado para sua idade e nível de escolaridade. Tal fato pode ser sugestivo da influência de fatores ambientais como, por exemplo, das oportunidades socioeducacionais para o desenvolvimento dessas habilidades. Portanto, deve-se considerar o contexto de vida da criança e as experiências educativas na família e na escola para a compreensão dos resultados.

No entanto, os resultados revelaram correlações significativas entre as habilidades de consciência fonológica com a nomeação seriada rápida e a escrita. Desse modo, essas habilidades devem fazer parte do conjunto de aspectos que devem ser observados com fins de acompanhar a aprendizagem inicial da escrita na educação infantil, inclusive para que eventuais problemas sejam identificados precocemente.

REFERÊNCIAS

1. Kaminski TI, Moura HB, Cielo CA. Vocabulário expressivo e consciência fonológica: correlações destas variáveis em crianças com desvio fonológico. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol. 2011; 16(2): 174-81.
2. Rosal AGC, Cordeiro AA, Queiroga BAM. Consciência fonológica e o desenvolvimento fonológico em crianças de escolas públicas e particulares. Rev CEFAC. 2013;15(4): 837-846.
3. Soares AJC, Cárnio MS. Consciência fonêmica em escolares antes e após oficinas de linguagem. J Soc Bras Fonoaudiol. 2012; 24(1): 69-75.
4. Germano GD, Pinheiro FH, Padula NAMR, Lorencetti MD, Capellini SA. Desempenho em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita em escolares com dislexia secundária a retardo mental e com bom desempenho acadêmico. Rev. CEFAC [periódico na Internet] 2012 [acesso em 15 de setembro de 2012] Set-Out; 14(5): 799-807. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.
5. Justi CNG, Roazzi A. A contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita no português brasileiro. Psicol. Reflex. Crit. [periódico na internet] 2012 [acesso em 24 de novembro de 2013] 25(3): 605-614. Disponível em: <www.scielo.br>.
6. Silva C, Capellini SA. Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. Pró-Fono Rev Atual Cient. 2010; 22(2): 131-8.
7. Silva C, Capellini SA. Desempenho de escolares com e sem transtorno de aprendizagem em leitura, escrita, consciência fonológica, velocidade de processamento e memória de trabalho fonológica. Rev. Psicopedag. [periódico na Internet] 2013 [acesso em 03 de setembro de 2013]; 30(91): 3-11. Disponível em: <www.scielo.br>.
8. Alves L, Mousinho R, Capellini SA. Dislexia: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
9. Mousinho R, Correa J. Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não leitores. Pró-Fono Rev Atual Cient. 2009 Abr-Jun; 21(2): 113-8.

10. Tenório SMP, Ávila CRB. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Rev. CEFAC, São Paulo. 2012 Jan-Fev; 14(1): 30-38.
11. Capellini AS, Sampaio MN, Fukuda MTM, Oliveira AM, Fadini CC, Martins MA. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1º ano escolar. Rev. Psicopedag. [periódico na internet]. São Paulo, 2009 [acesso em 18 de abril de 2012]; 26(81): 367-375. Disponível em <www.pepsic.bvsalud.org>
12. Andrade OVCA, Prado PST, Capellini SA. Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. Rev. Psicopedag. [periódico na Internet] São Paulo, 2011 [acesso em 12 de setembro de 2012]; 28(85): 14-28. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org>>.
13. Moojen S, Lamprecht R, Santos RM, Freitas GM, Brodacz R, Siqueira M et al. CONFIAS: Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial. Ed. Rev. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 38p.
14. Justi, C. A contribuição do processamento fonológico, da consciência morfológica e dos processos subjacentes à nomeação seriada rápida para leitura e escrita no português brasileiro. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2009.
15. Ferreiro E, Teberosky A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas; 1986.
16. Oliveira IFL, Castela GS. Alfabetização e/ou letramento: implicações para o ensino. Revista Travessias [periódico na internet] 2013 [acesso em 23 de setembro]; 7(1): 281-297. Disponível em <e-revista.unioeste.br>
17. Bublitz GA. A consciência fonológica e a memória fonológica. Letrônica [periódico na internet] 2009 [acesso em 18 de agosto de 2013]; 2(1): 168 – 181. Disponível em: <www.revistaseletronicas.pucrs.br>.
18. Bicalho LGR, Alves LM. A nomeação seriada rápida em escolares com e sem queixas de problemas de aprendizagem em escola pública e particular. Rev. CEFAC [periódico na internet] 2010 [acesso em 05 de outubro de 2013]; 12(4): 608-616. Disponível em: <www.scielo.br>.

19. Denckla M, Rudel R. Rapid «Automatized» Naming (R.A.N): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. In *Neuropsychologia*, 1976; (14): 471-479.
20. González MRO, Hernández-Valle I, et al. Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema*. 2004; 16(3):442-7.
21. Fontes MJO, Cardoso-Martins C. Efeitos da leitura de histórias non desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. *Psicol. Reflex. Crit.* [periódico na internet] 2004 [acesso em 27 de novembro de 2013]; 17(1): 83-94. Disponível em < www.scielo.br>.
22. Santamaria VL, Leitão PB, Assencio-Ferreira VJ. A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Rev. CEFAC*, São Paulo, jul./set. 2004; 6(3):237-41.
23. Paiva MGV, Veiga ALW. Aquisição da escrita e a consciência fonológica em pré-escolares. I Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação; 2006 set 4-6; Resende-RJ. 2006. Disponível em: < http://www.aedb.br/anais_simped>.
24. Nobre A, Roazzi A. Realismo nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos. *Psicol. Reflex. Crit.* [periódico na internet] 2011 [acesso em 10 de novembro de 2013]; 24 (2): 326-334. Disponível em: <www.scielo.br>
25. Capellini SA; Lanza SC. Desempenho de Escolares em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Pró Fono Rev. de Atualização Científica*. 2010; 22(3): 293-344.
26. Nicolielo AP, Hage SRV. Relações entre processamento fonológico e linguagem escrita nos sujeitos com distúrbio específico de linguagem. *Rev. CEFAC* [periódico na internet] 2011 [acesso em 02 de dezembro de 2013];13(4): 636-644.
27. Correa MF, Cardoso-Martins C. O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos. *Psicol. Reflex. Crit.* [periódico na internet] 2012 [acesso em 03 de julho de 2013]; 25(4):802-808. Disponível em: <www.scielo.br>.

Quadro 1 – Caracterização dos resultados referentes ao percentual do questionário socioeducacional em crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental I (n=100).

	Grupos (%)					Total (%)
	1	2	3	4	5	
Renda						
Até 1 salário mínimo	9	9	12	12	13	55
De 1 a 2 salários	7	6	8	8	6	35
De 2 a 4 salários	0	4	0	0	0	4
Acima de 6 salários	1	0	0	0	0	1
Não sabe informar	3	1	0	0	1	5
Cuidador						
Mãe	13	13	11	15	14	66
Pai	1	2	3	0	2	8
Parente	4	5	5	4	4	22
Outro	2	0	1	1	0	4
Escolaridade do pai						
Não frequentou escola	1	1	1	0	0	3
Ensino fundamental I	0	3	2	1	4	10
Ensino fundamental II	8	2	6	6	5	27
Ensino médio	9	11	6	7	7	40
Ensino superior	0	0	1	0	0	1
Não sabe informar	2	3	4	6	4	19
Escolaridade da mãe						
Não frequentou escola	0	0	0	0	0	0
Ensino fundamental I	1	3	4	2	1	11
Ensino fundamental II	10	6	7	10	9	42
Ensino médio	6	8	8	7	9	38
Ensino superior	1	2	0	0	0	3
Não sabe informar	2	1	1	1	1	6
Naturalidade do pai						
RMR	15	16	16	13	15	75
Interior de Pernambuco	2	4	1	1	1	9
Outra cidade	2	0	1	2	2	7
Não sabe informar	1	0	2	4	2	9
Naturalidade da mãe						
RMR	13	15	16	13	16	73
Interior de Pernambuco	3	3	3	4	2	15
Outra cidade	4	2	1	3	1	11
Não sabe informar	0	0	0	0	1	1
Horas que a criança assisti TV						
Não assiste TV	6	6	10	1	1	14
Até 3 horas	10	10	9	12	11	53
De 3 a 6 horas	4	3	1	6	7	29
Mais de 6 horas	0	1	0	1	1	4
Quantidade de livros de histórias						
Não possui	7	3	6	9	4	29
Possui até 3 livros	5	5	7	3	1	22
Possui de 3 a 6 livros	4	7	3	3	8	24
Possui mais de 6 livros	4	5	4	5	7	25
Hábito de leitura dos pais						
Nunca	8	9	8	5	7	37
Raramente	9	4	10	12	8	43
Frequentemente	3	4	2	1	4	14
Diariamente	0	3	0	2	1	6
Criança solicita a leitura						
Nunca	16	5	9	8	3	41
Raramente	1	5	4	6	7	23
Frequentemente	2	6	2	3	4	17
Diariamente	1	4	5	3	6	19

Tabela 1- Distribuição dos resultados relativos ao teste consciência fonológica CONFIAS (médias e desvio padrão) por grupo etário, em crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I, Recife, 2014. (N=100)

GRUPO	Consciência Silábica	Consciência Fonêmica	Consciência Fonológica Total
1	,55 (1,15)	,00 (,00)	,55 (1,15)
2	1,75 (1,74)	,15 (,49)	1,90 (1,97)
3	2,70 (2,25)	,00 (,00)	2,70 (2,25)
4	7,10 (5,88)	,10 (,45)	7,20 (5,89)
5	9,55 (6,72)	1,15 (1,35)	10,70 (6,91)

Nota: Desvio padrão entre parênteses

Tabela 2- Distribuição dos resultados relativos às tarefas de nomeação seriada rápida (médias e desvio padrão) por grupo etário, em crianças Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I, Recife, 2014.

GRUPO	Objeto		Cor		Letras		Números	
	Erros	Tempo	Erros	Tempo	Erros	Tempo	Erros	Tempo
1	74,60	53,20	73,00	60,50	,00	,00	,00	,00
	(24,39)	(31,32)	(35,36)	(34,65)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)
2	78,86	86,57	71,50	107,80	81,00	167,67	50,00	60,00
	(23,33)	(20,46)	(30,16)	(76,90)	(26,85)	(11,68)	(,00)	(,00)
3	37,53	182,40	57,44	219,11	88,25	92,25	93,67	66,00
	(25,72)	(66,24)	(33,14)	(140,55)	(14,89)	(29,28)	(7,09)	(32,19)
4	12,89	198,06	20,00	192,71	68,38	130,50	28,56	190,00
	(13,66)	(58,92)	(24,30)	(57,83)	(16,78)	(43,42)	(21,89)	(69,10)
5	4,12	173,35	8,06	173,18	27,56	155,94	13,53	151,60
	(5,11)	(49,12)	(18,70)	(40,99)	(32,31)	(68,11)	(21,65)	(45,62)

Nota: Desvio padrão entre parênteses

Tabela 3- Distribuição dos resultados relativos à frequência absoluta das fases da escrita e realismo nominal por grupo etário, em crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I, Recife, 2014. (N=100)

GRUPO	Pré-silábica	Silábica	Silábico-Alfabética	Superou realismo nominal	Não superou realismo	Resposta duvidosa do realismo
1	20	0	0	0	20	0
2	20	0	0	4	16	0
3	19	1	0	5	15	0
4	19	1	0	5	14	1
5	17	1	2	3	17	0

Tabela 4 – Correlação de Spearman entre a consciência fonológica, nomeação seriada rápida e escrita, em crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I, Recife, 2014. (N=100)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-CS	—											
2-CF	,409** (,000)	—										
3-CFT	,979* (,000)	,511** (,000)	—									
4-NSROE	-,471** (,000)	-,321* (,011)	-,469** (,000)	—								
5-NSROT	,277* (,039)	-,058 (,657)	,267* (,036)	-,456** (,000)	—							
6-NSRCE	-,429** (,003)	-,183 (,223)	,422* (,003)	,536** (,000)	-,139 (,387)	—						
7-NSRCT	,048 (,746)	,091 (,542)	-,091 (,545)	-,100 (,529)	,599** (,000)	,029 (,847)	—					
8-NSRLE	-,342 (,60)	-,251 (,174)	-,374* (,038)	,253 (,202)	-,0,27 (,893)	,678** (,000)	,100 (,598)	—				
9-NSRLT	,255 (,167)	,163 (,381)	,325 (,075)	,286 (,148)	,087 (,665)	,026 (,892)	,377* (,040)	,417* (,020)	—			
10-NSRNE	-,214 (,275)	-,314 (,104)	-,261 (,180)	,092 (,668)	-,532** (,008)	,543** (,004)	-,017 (,932)	,747** (,000)	-,212 (,242)	—		
11-NSRNT	,184 (,348)	-,015 (,941)	,188 (,339)	-,250 (,050)	,775** (,000)	-,308 (,126)	,311* (,114)	,231 (,257)	,495* (,010)	-,340 (,076)	—	
12-Esc	,159 (,113)	,333** (,001)	,240* (,016)	-,090 (,486)	,119 (,359)	,001 (,993)	,154 (,300)	-,095 (,611)	,111 (,552)	-,101 (,609)	-,014 (,945)	—

**** Correlação significativa com $p > 0,01$**

*** Correlação significativa com $p > 0,05$**

Legenda: **CS-** Consciência silábica; **CF-** Consciência fonêmica; **CFT-** Consciência fonológica total; **NSROE-** Nomeação seriada rápida de objetos erro; **NSROT-** Nomeação seriada rápida de objetos tempo; **NSRCE-** Nomeação seriada rápida de cores erro; **NSRCT-** Nomeação seriada rápida de cores tempo; **NSRLE-** Nomeação seriada rápida de letras erro; **NSRLT-** Nomeação seriada rápida de letras tempo; **NSRNE-** Nomeação seriada rápida de números erro; **NSRNT-** Nomeação seriada rápida de números tempo; **ESC-** escrita

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do estudo foi investigar as contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para aprendizagem inicial da leitura e escrita. Com os resultados apresentados, pode-se evidenciar que existe uma correlação entre a consciência fonológica com a nomeação seriada rápida e a escrita. Esta relação evidencia a importância destas habilidades para a aprendizagem inicial da escrita, uma vez que tais habilidades atuam preditivamente no domínio do sistema alfabético.

Embora tenha havido dificuldade em avaliar as habilidades de consciência fonológica e a nomeação seriada rápida em crianças da educação infantil, é possível verificar uma evolução nestas habilidades em função do avanço da idade, o que revela que as mesmas estão em desenvolvimento no período da educação infantil.

Dentre as habilidades de consciência fonológica, as crianças obtiveram melhores índices de pontuações na consciência silábica, podendo-se observar grande dificuldade nas tarefas de consciência fonêmica. Mesmo havendo sensibilidade para a habilidade de consciência silábica, a média dos resultados encontrados, em todos os grupos etários, está muito abaixo do esperado.

Em relação à escrita, a maioria dos sujeitos encontrava-se na fase pré-silábica. É possível que este dado justifique o baixo desempenho das crianças nas tarefas de nomeação seriada rápida e consciência fonológica, sendo evidenciado pela dificuldade na relação grafema-fonema e aumento do tempo para realizar as tarefas de nomeação.

Com relação à nomeação seriada rápida, os participantes apresentaram melhor desempenho nas tarefas de objetos e cores, com dificuldades nas tarefas de letras e números, possivelmente em função do pouco conhecimento que as crianças da Educação Infantil têm em relação às letras e dígitos.

Quando se compara o desempenho das crianças do estudo nas habilidades avaliadas com os resultados de outras investigações, verifica-se que, de modo geral, as crianças do estudo tiveram um desempenho aquém do esperado para sua idade e nível de escolaridade. Tal fato pode ser sugestivo da influência de fatores ambientais como, por exemplo, das oportunidades socioeducacionais, para o desenvolvimento dessas habilidades. Portanto deve-se considerar o contexto de vida da criança e as experiências educativas na família e na escola para a compreensão dos resultados.

De qualquer modo, os resultados merecem atenção, uma vez que crianças em risco para transtorno de aprendizagem podem apresentar dificuldades nas referidas habilidades. Essas habilidades devem fazer parte do conjunto de aspectos que devem ser observados para acompanhar a aprendizagem inicial da escrita na Educação Infantil, inclusive para que eventuais problemas sejam identificados precocemente.

Uma das limitações deste estudo, que pode ser superada em trabalhos futuros, foi à utilização do teste CONFIAS, o qual é indicado para crianças a partir dos 4 anos, sendo importante observar o comportamento da habilidade de consciência fonológica em crianças da Educação Infantil com outro instrumento de coleta.

Este estudo foi realizado com crianças sem queixas de transtorno de aprendizagem. Seria interessante que as mesmas questões fossem investigadas em crianças com transtornos de aprendizagem para melhor entender a origem das suas dificuldades na produção escrita.

Observa-se ainda, a necessidade de outras análises e comprovações que leve em consideração aspectos socioeducacionais e o contexto familiar dos indivíduos, para que se consolide um corpo de conhecimento deste assunto que, por sua vez, seja melhor entendido para uma prática educacional e de reabilitação mais eficaz.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. **Análise de variações ortográficas**. Presença pedagógica, v.2, p. 24-35, 1995.

ALVES, L.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2011.

ALVES, D. C.; SOARES, A. J. C.; CARNIO, M. S. Velocidade de leitura e nomeação automática rápida em crianças com alterações de leitura e escrita. **Distúrb Comun**, São Paulo, v. 24, n.1, p. 85-89, abril, 2012.

ANDRADE, O. V. C. A.; PRADO, P. S. T.; CAPELLINI, S.A. Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 14-28, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org>>. Acesso em 12 de setembro de 2012.

ARAÚJO, A. (Org.). **Aprendizagem Infantil**: Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. São Paulo: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

AVILA, C. R. B.; CARVALHO, C. A. F.; BATISTA, A. S. **Parâmetros de fluência e compreensão de leitura**. In: Barbos T, Rodrigues CC, Mello CB, Capellini SA, Mousinho R, Alves LM (org). Temas em Dislexia. São Paulo: Artes Médicas, p. 73-88, 2009.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003.

BICALHO, L. G. R.; ALVES, L. M. A nomeação seriada rápida em escolares com e sem queixas de problemas de aprendizagem em escola pública e particular. **Rev. CEFAC**, v.12, n.4, p. 608-616, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRIZZOLARA, D.; CHILOSI, A.; CIPRIANI, P.; DI FILIPPO, G.; GASPERINI, F.; MAZZOTI, S.; PECINI, C.; ZOCCOLOTTI, P. Do phonologic and rapid automatized naming deficits differentially affect dyslexic children with and without a history of language delay? A study of Italian dyslexic children. **Cogn. Behav. Neurol.**, v.19, n.3, p. 141-149, 2006.

BULL, R.; JOHNSTON, R. S. Children's arithmetical difficulties: Contributions from processing speed, item identification, and short-term memory. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 65, p.1-24, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CAPELLINI, S. A. **Distúrbios de aprendizagem versus dislexia**. In: Ferreira LP, Befi-Lopes DM, Limongi SCO, Eds. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roca; p.862-76, 2004.

CAPELLINI, S. A.; FERREIRA, T. L.; SALGADO, C. A.; CIASCA, S. M. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, v. 12, n. 2, p. 114-119, 2007.

CAPELLINI, S. A.; et al. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1º ano escolar. **Rev. Psicopedag.** [periódico na internet]. São Paulo, 2009 [acesso em 18 de abril de 2012]; 26(81): 367-375. Disponível em < www.pepsic.bvsalud.org>

CAPELLINI, S. A.; LANZA, S. C. Desempenho de escolares em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri, v.22, n.3, Jul./Set. 2010.

CAPOVILLA, A. G. S., DIAS, N. M., e MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**, v.12, n.1, p. 55-64, 2007.

CARDOSO-MARTINS, C. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 808-828, out. 1995.

CARDOSO-MARTINS, C.; PENNINGTON, B. B. Qual a contribuição da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita? Evidências de crianças e adolescentes com e sem dificuldades de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 387-397, 2001.

CATTS, H. W.; GILLISPIE, M.; LEONARD, L. B.; KAIL, R. V.; MILLER, C. A. The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. **Journal of Learning Disabilities**, v.35, p. 509-524, 2002.

CAVALHEIRO, L. G.; SANTOS, M. S.; MARTINEZ, P. C. Influência da consciência fonológica na aquisição de leitura. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.12, n.6, Nov./Dec. 2010 Epub June 25, 2010.

CIASCA, S. M. **Distúrbio de Aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2008.

CIELO, C. A. **Relação entre a Sensibilidade Fonológica e a Fase Inicial da Aprendizagem da Leitura**. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Letras) – PUCRS. Porto Alegre, 1996.

CIELO, C. A. **Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - PURS. Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 2001.

CIELO, C. A. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, v.14, n. 3, p. 301-312, 2002.

CORREA, J. A aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem**: escrita e textualidade. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora; 2001.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**: usando SPSS para Windows. 4 e.d. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENCKLA, M.; RUDEL, R. Rapid «Automatized» Naming (R.A.N): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. **In Neuropsychologia**, n.14, p. 471-479, 1976.

DEUSCHLE, V. P.; CECHELLA, C. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.11, Sup l2, p. 194-200, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1986.

FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S. A. treinamento de habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema em crianças de risco para dislexia. **Rev. CEFAC**, v. 13, n.2, p. 227-235, Mar./Abr. 2011.

GATHERCOLE, S. E.; ALLOWAY, T. P.; WILLIS, C.; ADAMS, A. M. Working memory in children with reading disabilities. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 93, p. 265-281, 2006.

GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; PADULA, N. A. M. R.; LORENCETTI, M. D.; CAPELLINI, S. A. Desempenho em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita em escolares com dislexia secundária a retardo mental e com bom desempenho acadêmico. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.14, n.5, p.799-807, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 de setembro de 2012.

GINDRI, G.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. B. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, v. 19, n. 3, p. 313-22, 2007.

GIRON, R.; MACEDO, V. L. Alfabetização lecto-escrita x bagagem cultural. **Cadernos FAPA – N. Especial.** – 2008. Disponível em: <www.fapa.com.br/cadernosfapa>. Acesso em: 18 de setembro de 2012.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUEDES, M. C.; GOMES, C. A. Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição**, n. 41, p. 263-281, 2010.

HARN, B. A.; LINAN-THOMPSON, S.; ROBERTS, G. Intensifying instruction: does additional instructional time make a difference for the most at-risk first graders? **J Learn Disabil.**, v. 41, n.2, p. 115-125, 2008.

HOWE, A. E.; ARNELL, K. M.; KLEIN, R. M.; JOANISSE, M. F.; TANNOCK, R. The ABCs of computerized naming: equivalency, reliability, and predictive validity of a computerized rapid automatized naming (RAN) task. **J. Neurosci. Methods.**, v. 151, n. 1, p. 30-37, 2006.

JUSTI, C. A contribuição do processamento fonológico, da consciência morfológica e dos processos subjacentes à nomeação seriada rápida para leitura e escrita no português brasileiro. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2009.

JUSTI, C. N. G.; ROAZZI, A. A contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita no português brasileiro. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.25, n.3, pp. 605-614, 2012. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 24 de novembro de 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LÓPEZ-ESCRIBANO, C.; BELTRÁN, J. A. Early predictors of reading in three groups of native Spanish speakers: Spaniards, Gypsies, and Latin Americans. **Span. J. Psychol.**, v. 12, p. 84-95, 2009.

MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R.; SANTOS, R. M.; FREITAS, G. M.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; COSTA, A. C.; GUARDA, E. **CONFIAS: Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. Ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 38p.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: Moraes, Artur; Albuquerque, Eliana e Leal, Telma. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autentica; 2005.

MOTA, H. B.; MELO FILHA, M. G. C. Habilidades em consciência fonológica de sujeitos após realização de terapia fonológica. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri, v.21, n.2, Abr./Jun. 2009.

MOTA, M. M. E. P.; MANSUR-LISBOA, S. F.; CALZAVARA, A.; ANNIBAL, L.; LIMA, S. A.; COSTA, J.; MOTA, D. O papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização. **Revista Eletrônica do ICHL/ UFJF**, v. 4, p. 1-8, 2006. Disponível em: <www.smec.salvador.ba.gov.br >. Acesso em: 10 mar. 2012.

MOURA, S. R. S.; CIELO, C. A.; MEZZOMO, C. L. Consciência fonêmica em meninos e meninas. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, v. 14, n. 2, p. 205-11, 2009.

PEREIRA, S. L. **Diferenças entre crianças no processo de aquisição da linguagem escrita**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, UNIVALI, Itajaí (SC), 2004.

PESTUM, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 407-412, 2005.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas: Psy II; 1994.

PRADO, D. G. A.; ARMIGLIATO, M. E.; SALGADO, C.; LOPES-HERRERA, S. A.; CRENITTE, P. A. P. Dislexia e distúrbio de aprendizagem: histórico familiar. **Distúrb Comun**, São Paulo, vol.24, n.1, pp. 77-84, abril, 2012.

READ, C.; YUN-FEI, Z.; HONG-YIN, N.; BAO-QING, D. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. **Cognition**, n. 24, p. 31-44, 1986.

ROSAL, C. A. R. **Habilidades de segmentação fonêmica em crianças normais de primeira, segunda e terceira séries do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral). São Paulo, SP: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2002.

ROSAL, A. G. C.; CORDEIRO, A. A.; QUEIROGA, B. A. M. Consciência fonológica e o desenvolvimento do sistema fonológico em crianças de escolas públicas e particulares. **Revista CEFAC**, v.15, n.4, pp. 837-846, 2013.

SALGADO, C. A.; CAPELLINI, S. Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri, v. 20, n. 1, p. 31-36, Jan./Mar. 2008.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Heterogeneidade nas estratégias de leitura/escrita em crianças com dificuldades de leitura e escrita. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 1, p. 83-90, jan./abr. 2006.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educ. Rev.**, Curitiba, n.38, Set./Dec. 2010.

SAVAGE, R. S.; FREDERICKSON, N.; GOODWIN, R.; PATNI, U.; SMITH, N.; TUERSLEY, L. Relationship among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers. **J. Learn. Disab.**, v. 38, p.12-28, 2005.

SCHATSCHNEIDER, C.; CARLSON, C. D.; FRANCIS, D. J.; FOORMAN, B. R.; FLETCHER, J. M. Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: implications for the double-deficit hypothesis. **J. Learn. Disab.**, v. 35, n. 3, p. 245-256, 2002.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. O teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras. In: SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. (Org). **O teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras: (TCLP p. 5-12)** São Paulo: Memom; 2010.

SEYMOUR, P. H. K. Individual cognitive analysis of competent and impaired reading. **British Journal of Psychology**, v.78, p. 483-506, 1987.

SILVA, S. S. L. S. Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 26, n.81, 2009. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org> >. Acesso em: 4 de setembro de 2012.

SILVA, C.; CAPELLINI, S.A. Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. **Pró-Fono Rev Atual Cient.**,v.22, n.2, pp.131-138, 2010.

SILVA, C.; CAPELLINI, S.A. Desempenho de escolares com e sem transtorno de aprendizagem em leitura, escrita, consciência fonológica, velocidade de processamento e memória de trabalho fonológica. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v.30, n.91, pp. 3-11, 2013. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 03 de setembro de 2013.

STIVANIN, L.; SCHEUER, C.I. Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**,v. 12, n. 3, p. 206-213, 2007.

TENÓRIO, S. M. P. C.P.; ÁVILA, C. R. B. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.14, n.1, Jan./Fev. 2012 Epub Set 23, 2011.

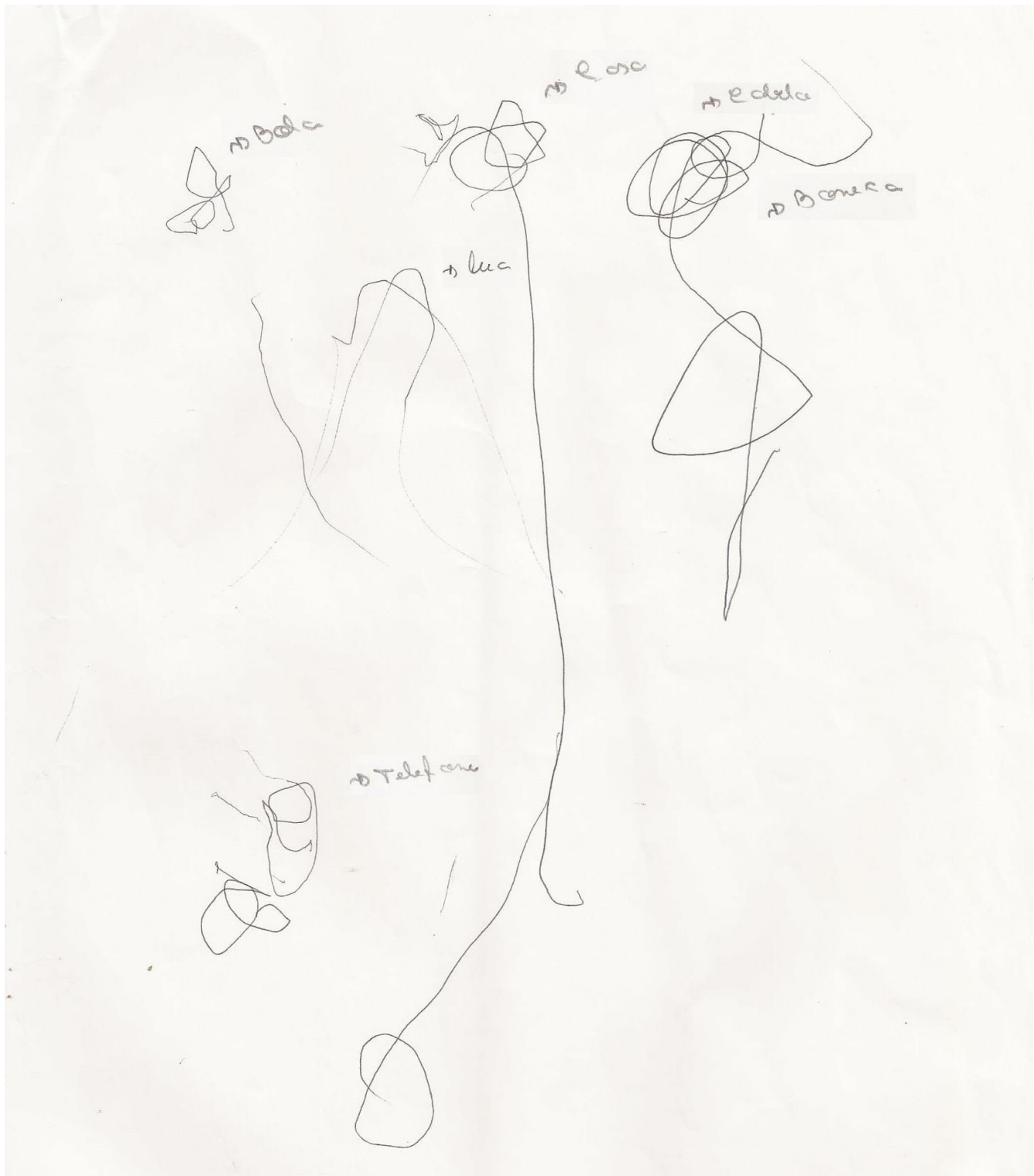
UKRAINETZ, T. A.; NUSPL, J. J.; WILKERSON, K.; BEDDES, S. R. The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. **Early Child Res Q.**, v. 26, n. 1, p. 50-60, 2011.

WAGNER, R. K.; TORGESEN, J. K. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. **Psychol. Bulletin.**, v.101, n.2, p. 192-212, 1987.

WOLF, M.; BOWERS, P. G. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. **J. Educ. Psychol.**, v.91, p. 415-438, 1999.

WOLF, M.; BOWERS, P. G.; BIDDLE, K. Naming-speed processes, timing, and reading: a conceptual review. **J. Learn. Disabil.**, v. 33, n. 4, p. 387-407, 2000.

ZORZI, J. L. **Consciência fonológica:** fases de construção da escrita e sequência de apropriação do português. In: Marchesan I, Zorzi JL, organizadores. Anuário CEFAC de Fonoaudiologia. São Paulo: Revinter; p. 91-117, 1999-2000.

APÊNDICE A – ESCRITA PRÉ-SILÁBICA

APÊNDICE B – ESCRITA SILÁBICA

wilson

Ba Ca lu
 Ce te su la
 gu

Bola casa Banca
 medala Telefone Salometa
 pote lica
 o gato bebe leite

APÊNDICE C – ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICA

EMMNUEL

6

LUA

BONECA

PAO

CABLU

BOLA

TLEFA

CASA

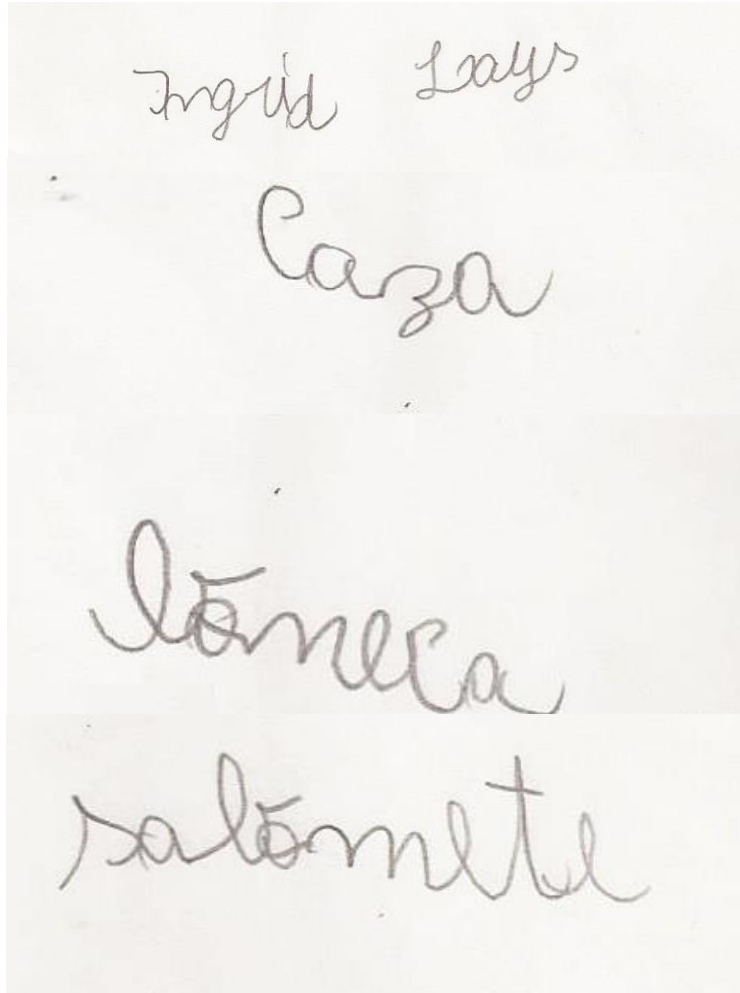
SABU

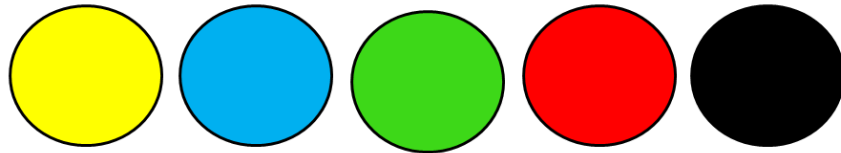
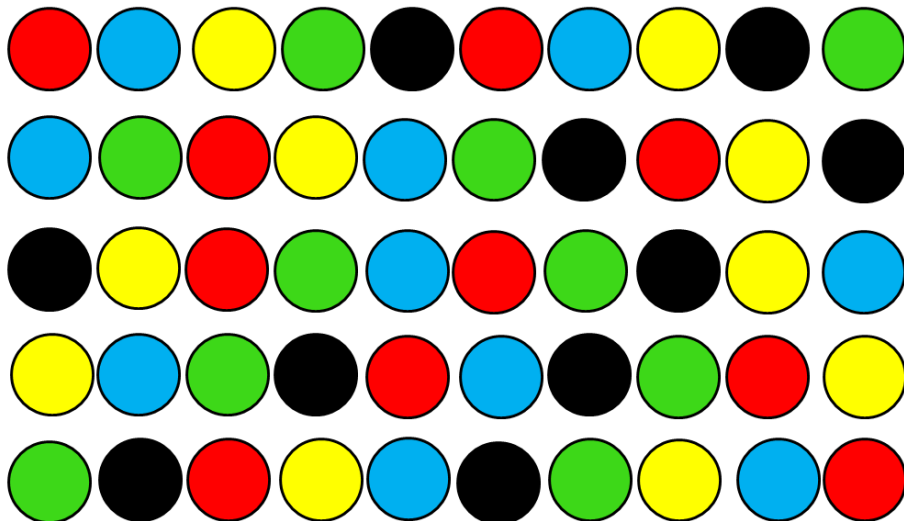
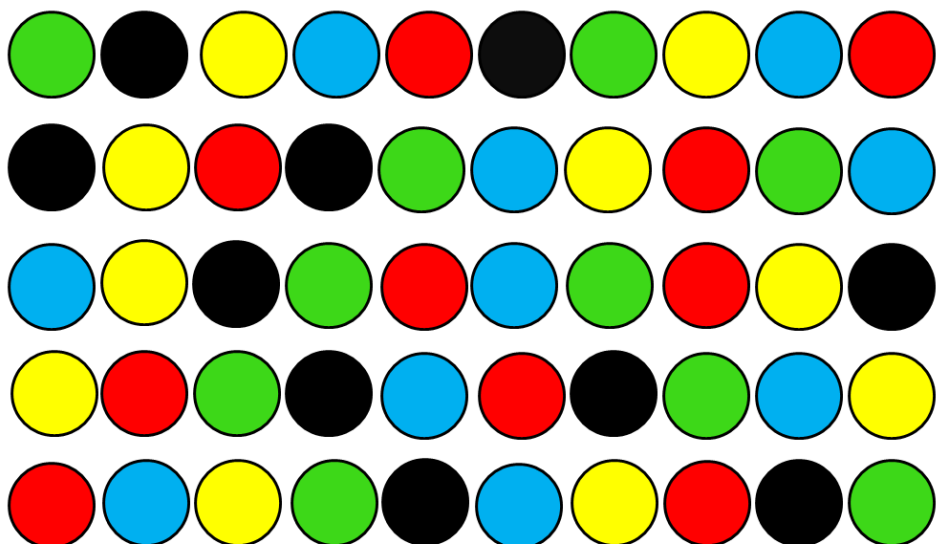
U

GATO

BE

LETA

APÊNDICE D – ESCRITA ALFABÉTICA

APÊNDICE E – TAREFAS DE NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA**NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA CORES****TREINO****PARTE A****PARTE B**

NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA LETRAS

TREINO

A	S	M	R	O
---	---	---	---	---

PARTE A

O	S	R	A	M	R	A	M	S	O
S	R	O	M	R	A	S	M	S	M
A	S	M	R	O	R	S	A	O	M
M	O	A	R	S	A	M	R	O	S
R	M	O	A	S	M	O	S	R	A

PARTE B

O	S	M	R	A	M	S	O	R	A
M	A	S	R	O	R	A	M	S	O
S	R	O	M	S	A	R	S	O	S
A	O	S	R	O	M	S	A	M	R
R	S	A	M	S	O	R	M	A	M

NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA NÚMEROS

TREINO

4	5	7	8	9
---	---	---	---	---

PARTE A

5	4	5	9	8	7	4	9	9	8
7	8	4	5	7	8	9	5	9	4
7	5	4	9	8	4	5	7	8	9
5	4	7	5	7	5	9	8	7	4
8	5	7	4	5	7	8	9	4	9

PARTE B

4	5	7	8	9	4	5	7	8	9
5	9	4	7	8	9	4	5	7	8
7	5	8	9	4	7	4	9	8	5
8	9	5	7	4	9	5	7	4	5
9	4	9	8	7	5	4	7	5	8

NOMEAÇÃO SÉRIADA RÁPIDA OBJETOS

TREINO



PARTE A



PARTE B



APÊNDICE F – ROTEIRO DE ESCRITA

1) ESCRITA DO NOME E IDADE

2) AVALIAÇÃO DO REALISMO NOMINAL

Será realizada oralmente, através de uma instrução e pergunta:

- 1) Diga-me duas palavras grandes e duas palavras pequenas.
- 2) Qual a palavra maior: boi ou formiga?

3) DITADO DE PALAVRAS

Monossílabas: Lua – Pão

Dissílabas: Bola - Casa

Trissílabas: Boneca - Cabelo

Polissílabas: Telefone - Sabonete

Duas palavras que iniciam com a sílaba do nome próprio da criança

4) DITADO DE FRASES

1. O gato bebeu leite.
2. Eu vou para casa.

APÊNDICE G – PROTOCOLO DE APLICAÇÃO E ANÁLISE DAS TAREFAS DE NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA

Nome: _____

D.N.: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: _____

Escolaridade: _____

Escola: _____

Data da Aplicação: ____/____/____

Tarefa de Nomeação Seriada de Cores	
PARTE A	1. Vermelho Azul Amarelo Verde Preto Vermelho Azul Amarelo Preto Verde 2. Azul Verde Vermelho Amarelo Azul Verde Preto Vermelho Amarelo Preto 3. Preto Amarelo Vermelho Verde Azul Vermelho Verde Preto Amarelo Azul 4. Amarelo Azul Verde Preto Vermelho Azul Preto Verde Vermelho Amarelo 5. Verde Preto Vermelho Amarelo Azul Preto Verde Amarelo Azul Vermelho
ERROS	
TEMPO	

Tarefa de Nomeação Seriada de Cores	
PARTE B	1. Verde Preto Amarelo Azul Vermelho Preto Verde Amarelo Azul Vermelho 2. Preto Amarelo Vermelho Preto Verde Azul Amarelo Vermelho Verde Azul 3. Azul Amarelo Preto Verde Vermelho Azul Verde Vermelho Amarelo Preto 4. Amarelo Vermelho verde Preto Azul Vermelho Preto Verde azul Amarelo 5. Vermelho Azul Amarelo Verde Preto Azul Amarelo Vermelho Preto Verde
ERROS	
TEMPO	

Total de erros	
Tempo total	

Tarefa de Nomeação Seriada de Números	
PARTE A	1. Cinco Quatro Cinco Nove Oito Sete Quatro Nove Nove Oito 2. Sete Oito Quatro Cinco Sete Oito Nove Cinco Nove Quatro 3. Sete Cinco Quatro Nove Oito Quatro Cinco Sete Oito Nove 4. Cinco Quatro Sete Cinco Sete Cinco Nove Oito Sete Quatro 5. Oito Cinco Sete Quatro Cinco Sete Oito Nove Quatro Nove
ERROS	
TEMPO	

Tarefa de Nomeação Seriada de Números	
PARTE B	1. Quatro Cinco Sete Oito Nove Quatro Cinco Sete Oito Nove 2. Cinco Nove Quatro Sete Oito Nove Quatro Cinco Sete Oito 3. Sete Cinco Oito Nove Quatro Sete Quatro Nove Oito Cinco 4. Oito Nove Cinco Sete Quatro Nove Cinco Sete Quatro Cinco 5. Nove Quatro Nove Oito Sete Cinco Quatro Sete Cinco Oito
ERROS	
TEMPO	

Total de erros	
Tempo total	

Tarefa de Nomeação Seriada de Objetos	
PARTE A	1. Carro Porta Gato Lua Bola Carro Bola Lua Porta Gato 2. Gato Lua Bola Porta Carro Gato Lua Porta Carro Bola 3. Carro Porta Carro Gato Lua Bola Porta Bola Gato Lua 4. Lua Gato Bola Porta Gato Carro Bola Lua Porta Carro 5. Bola Lua Carro Gato Porta Gato Lua Carro Bola Porta
ERROS	
TEMPO	

Tarefa de Nomeação Seriada de Objetos	
PARTE B	1. Gato Porta Lua Bola Carro Bola Lua Gato Porta Carro 2. Bola Carro Porta Lua Gato Carro Porta Bola Lua Gato 3. Lua Gato Bola Porta Bola Lua Gato Carro Porta Carro 4. Carro Porta Lua Bola Carro Gato Porta Bola Gato Lua 5. Porta Bola Carro Lua Gato Porta Gato Carro Lua Bola
ERROS	
TEMPO	

Total de erros	
Tempo total	

Tarefa de Nomeação Seriada de Letras	
PARTE A	1. O S R A M R A M S O 2. S R O M R A S M S M 3. A S M R O R S A O M 4. M O A R S A M R O S 5. R M O A S M O S R A
ERROS	
TEMPO	

Tarefa de Nomeação Seriada de Letras	
PARTE B	1. S O M R A M S O R A 2. M A S R O R A M S O 3. S R O M S A R S O S 4. A O S R O M S A M R 5. R S A M S O R M A M
ERROS	
TEMPO	

Total de erros	
Tempo total	

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA PARA APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E ESCRITA

Pesquisador Responsável: Angélica Galindo Carneiro Rosal

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Fonoaudiologia.

Solicitamos o consentimento do o(a) senhor(a) para que o menor _____ possa participar de uma pesquisa que tem o objetivo de investigar a contribuição da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Por não prever nenhum procedimento invasivo, já que todas as tarefas são aplicadas mediante uma conversa entre o pesquisador e a criança, a pesquisa não envolve maiores riscos aos participantes, entretanto é possível que haja desconforto ou constrangimento durante procedimento de gravação, ou mesmo que eles demonstrem cansaço. Neste caso, a coleta poderá ser interrompida, sendo retomada em outro momento apenas se a criança concordar em participar.

Estarão assegurados, como benefícios aos participantes, as seguintes medidas: Encaminhamento para atendimento fonoaudiológico no caso de suspeita ou diagnóstico de alteração de linguagem e orientações aos responsáveis e professores, através de palestras nas escolas e creches com distribuição de folders e/ou cartilhas explicativas sobre o desenvolvimento da linguagem, aquisição da leitura e escrita e transtornos de aprendizagem.

O(a) senhor(a) não pagará nada permitir que a criança participe do estudo, ou seja, não haverá nenhum custo de sua parte. Todos os dados pessoais e de identificação não serão divulgados, sendo o anonimato garantido a todos os participantes.

O(a) senhor(a) tem o direito de, a qualquer momento, retirar o consentimento dado sem prejuízo para si ou para a criança.

Estamos a sua disposição para possíveis esclarecimentos e em caso de qualquer dúvida entre em contato com a pesquisadora responsável Angélica Galindo, através do telefone (081) 2126-8927 ou do endereço: Departamento de Fonoaudiologia; Avenida Professor Artur de Sá, S/N (atrás do Hospital das Clínicas); Cidade universitária - Recife.

Eu, _____, RG _____, li e entendi o exposto acima.

Autorizo a utilização dos dados obtidos na pesquisa para elaboração deste trabalho.

Recife, _____ de _____ de 20 ____.

Responsável: _____

Pesquisador: _____

Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL

Data da Entrevista: ____/____/____

N. _____

Nome do Entrevistando: _____

Parentesco: _____

NOME DA CRIANÇA: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ NATURALIDADE: _____

ENDEREÇO: responsável (is)

- 1) Quantas pessoas moram com a criança?
 - a. Adultos _____
 - b. Crianças _____
- 2) Quantas pessoas da família trabalham? _____
- 3) Renda Familiar em salários mínimos (considerando todos os membros economicamente ativos):
 - a. Até 01 salário
 - b. De 01 a 02 salários
 - c. De 02 a 04 salários
 - d. De 04 a 06 salários
 - e. Acima de 06 salários
- 4) Quem cuida da criança em casa – fica com ela a maior parte do tempo? (Quem é o cuidador?)
 - a. Mãe
 - b. Pai
 - c. Parente (ex: avós, tios irmãos)
 - d. Vizinha
 - e. Outro (indicar) _____
- 5) Nível de escolaridade do pai:
 - a. Não frequentou escola (analfabeto)
 - b. Ensino fundamental I (frequentou até a 4ª série)
 - c. Ensino fundamental II (frequentou até a 8ª série)
 - d. Ensino médio
 - e. Ensino superior
- 6) Nível de escolaridade da mãe:
 - a. Não frequentou escola (analfabeto)
 - b. Ensino fundamental I (frequentou até a 4ª série)
 - c. Ensino fundamental II (frequentou até a 8ª série)
 - d. Ensino médio
 - e. Ensino superior
- 7) Nível de escolaridade do cuidador:
 - a. Não frequentou escola (analfabeto)
 - b. Ensino fundamental I (frequentou até a 4ª série)
 - c. Ensino fundamental II (frequentou até a 8ª série)
 - d. Ensino médio
 - e. Ensino superior
- 8) Naturalidade do pai:
 - a. Região metropolitana do Recife
 - b. Interior do estado de Pernambuco
 - c. Outra cidade/ estado (indicar) _____
- 9) Naturalidade da mãe:
 - a. Região metropolitana do Recife

- b. Interior do estado de Pernambuco
- c. Outra cidade/ estado (indicar) _____

10) Naturalidade do cuidador:

- a. Região metropolitana do Recife
- b. Interior do estado de Pernambuco
- c. Outra cidade/ estado (indicar) _____

PARTE II – PSICOSSOCIAL

- 1) Considerando uma escala de 0 a 3 [**0 (nunca), 1 (raramente), 2 (frequentemente) e 3 (diariamente)**], com que frequência a criança costuma brincar:
 - Sozinha ()
 - Com outras crianças ()
 - Com adultos ()
 - Na rua ()
 - Em casa ()
- 2) Quantas horas por dia a criança costuma assistir TV?
 - a. Não assiste TV
 - b. Até 3 horas
 - c. De 3 a 6 horas
 - d. Mais de 6 horas
- 3) A criança possui livros de histórias?
 - a. Não possui
 - b. Possui até 3 livros
 - c. Possui de 3 a 6 livros
 - d. Possui mais de 6 livros
- 4) Considerando uma escala de 0 a 3 [**0 (nunca), 1 (raramente), 2 (frequentemente) e 3 (diariamente)**], quais os hábitos de leitura da família?
 - Os pais têm o hábito de ler ()
 - O cuidador têm o hábito de ler ()
 - Os pais ou cuidador costumam ler para a criança ()
 - A criança pede para alguém ler para ela ()

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA PARA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Pesquisador: Angélica Galindo Carneiro Rosal

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 12927813.1.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 261.858

Data da Relatoria: 09/05/2013

Apresentação do Projeto:

Indicado na relatoria inicial.

Objetivo da Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Indicado na relatoria inicial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Indicado na relatoria inicial.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



Continuação do Parecer: 261.858

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado aprova o parecer do protocolo em questão e o pesquisador está autorizado para iniciar a coleta de dados.

Projeto foi avaliado e sua APROVAÇÃO definitiva será dada, após a entrega do relatório final, através da PLATAFORMA BRASIL ou por meio de ofício impresso emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UFPE.

RECIFE, 02 de Maio de 2013

Assinador por:

GERALDO BOSCO LINDOSO COUTO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

Fax: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br

ANEXO B- NORMAS DA REVISTA CoDAS

REVISTA CoDAS, ISSN versão online 2317-1782. São aceitos trabalhos originais, em Português, Inglês ou Espanhol. Todos os trabalhos, após aprovação pelo Conselho Editorial, serão encaminhados para análise e avaliação de dois revisores, sendo o anonimato garantido em todo o processo de julgamento. Os comentários serão devolvidos aos autores para as modificações no texto ou justificativas de sua manutenção. Somente após aprovação final dos editores e revisores os trabalhos serão encaminhados para publicação. O conteúdo dos manuscritos é de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos que não estiverem de acordo com as normas da revista não serão avaliados. Todos os trabalhos terão publicação bilíngue Português/Inglês (ou Espanhol/Inglês), e a tradução para o Inglês será de responsabilidade dos autores. A revista publica os seguintes tipos de artigos: Artigos originais, Revisões sistemáticas ou meta-análises, Comunicações breves, Relatos de casos, Cartas ao editor.

Artigos originais: são trabalhos destinados à divulgação de resultados de pesquisa científica. Devem ser originais e inéditos. Sua estrutura deverá conter necessariamente os seguintes itens: resumo e descritores, *abstract e keywords*, introdução, métodos, resultados, discussão, conclusão e referências. O resumo deve conter informações que incentivem a leitura do artigo e, assim, não conter resultados numéricos ou estatísticos. A introdução deve apresentar uma breve revisão de literatura que justifique os objetivos do estudo. Os métodos devem ser descritos com o detalhamento necessário e incluir apenas as informações relevantes para que o estudo possa ser reproduzido. Os resultados devem ser interpretados, indicando a relevância estatística para os dados encontrados, não devendo, portanto, ser mera apresentação de tabelas, quadros e figuras. Os dados apresentados no texto não devem ser duplicados nas tabelas, quadros e figuras e/ou vice e versa. Recomenda-se que os dados recebam análise estatística inferencial para que sejam mais conclusivos. A discussão não deve repetir os resultados nem a introdução, e a conclusão deve responder concisamente aos objetivos propostos, indicando clara e objetivamente qual é a relevância do estudo apresentado e sua contribuição para o avanço da Ciência. Das referências citadas (máximo 30), pelo menos 70% deverão ser constituídas de artigos publicados em periódicos da literatura nacional e estrangeira preferencialmente nos últimos cinco anos. O arquivo não deve conter mais do que 30 páginas. O número de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, bem como a afirmação de que todos os sujeitos envolvidos (ou seus responsáveis) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso de pesquisas envolvendo pessoas ou animais (assim como levantamentos de prontuários ou documentos de uma instituição), são obrigatórios e devem ser citados no item métodos.

Revisões sistemáticas ou meta-análises: artigos destinados a identificar sistematicamente e avaliar criticamente todas as evidências científicas a respeito de uma questão de pesquisa. Resultam de uma pesquisa metodológica com o objetivo de identificar, coletar e analisar estudos que testam uma mesma hipótese, sistematicamente reúnem os mesmos dados, dispõem estes dados em gráficos, quadros e/ou tabelas e interpretam as evidências. As revisões sistemáticas de literatura devem descrever detalhadamente o método de levantamento dos dados, justificar a escolha das bases de dados consultadas e indicar a relevância do tema e a contribuição para a Ciência. Os resultados numéricos dos estudos incluídos na revisão podem, em muitas circunstâncias, ser analisados estatisticamente por meio de meta-análise. Os artigos de meta-análise devem respeitar rigorosamente as normas indicadas para essa técnica. Revisões sistemáticas e meta-análises devem seguir a estrutura: resumo e descritores, *abstract e keywords*, introdução, objetivos, estratégia de pesquisa, critérios de seleção, análise dos dados, resultados, conclusão e referências. Todos os trabalhos selecionados para a revisão

sistemática devem ser listados nas referências. O arquivo não deve conter mais do que 30 páginas.

Relatos de casos: artigos que apresentam casos ou experiências inéditas, incomuns ou inovadoras com até dez sujeitos (ou casos), com características singulares de interesse para a prática profissional, descrevendo seus aspectos, história, condutas e resultados observados. Deve conter: resumo e descritores, *abstract e keywords*, introdução (com breve revisão da literatura), apresentação do caso clínico, discussão, comentários finais e referências (máximo 15). O arquivo não deve conter mais do que 20 páginas. A apresentação do caso clínico deverá conter a afirmação de que os sujeitos envolvidos (ou seus responsáveis) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consentindo, desta forma, com a realização e divulgação da pesquisa e seus resultados. No caso de utilização de imagens de pacientes, anexar cópia do Consentimento Livre e Esclarecido dos mesmos, constando a aprovação para reprodução das imagens em periódicos científicos.

Comunicações breves: artigos curtos de pesquisa, com o objetivo de apresentar resultados preliminares interessantes e com impacto para a Fonoaudiologia. São limitados a 6000 caracteres (da introdução à conclusão). Seguem o mesmo formato dos Artigos originais, devendo conter: resumo e descritores, *abstract e keywords*, introdução, métodos, resultados, discussão, conclusão e referências. Devem conter no máximo duas tabelas/quadros/figuras e 15 referências, das quais pelo menos 70% deverão ser constituídas de artigos publicados em periódicos da literatura nacional e estrangeira, preferencialmente nos últimos cinco anos.

Cartas aos editores: críticas a matérias publicadas, de maneira construtiva, objetiva e educativa, ou discussões de assuntos específicos da atualidade. Serão publicadas a critério dos Editores. As cartas devem ser breves (até por volta de 4000 caracteres).

Forma e preparação de manuscritos

As normas que se seguem devem ser obedecidas para todos os tipos de trabalhos e foram baseadas no formato proposto pelo *International Committee of Medical Journal Editors* e publicado no artigo "*Uniform requirements for manuscripts submitted to biomedical journals*", versão de abril de 2010, disponível em: <http://www.icmje.org/>.

REQUISITOS TÉCNICOS

Devem ser incluídos, obrigatoriamente, além do arquivo do artigo, os seguintes documentos suplementares (digitalizados):

1. carta assinada por todos os autores, contendo permissão para reprodução do material e transferência de direitos autorais, além de pequeno esclarecimento sobre a contribuição de cada autor;
2. aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição onde foi realizado o trabalho, quando referente a pesquisas em seres humanos ou animais;
3. cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo(s) sujeito(s) (ou seus responsáveis), autorizando o uso de imagem, quando for o caso;
4. declaração de conflitos de interesse, quando pertinente.

PREPARO DO MANUSCRITO

O texto deve ser formatado em Microsoft Word, RTF ou WordPerfect, em papel tamanho ISO A4 (212x297mm), digitad. em espaço duplo, fonte Arial tamanho 12, margem de 2,5 cm de cada lado, justificado, com páginas numeradas em algarismos arábicos; cada seção deve ser iniciada em uma nova página, n. seguinte sequência: página de identificação, resumo e descritores, *abstract e keywords*, texto (de acordo com os itens necessários para a seção para a

qual o artigo foi enviado), agradecimentos, referências, tabelas, quadros, figuras (gráficos, fotografias e ilustrações) e anexos, com suas respectivas legendas. A extensão do manuscrito (incluindo página de rosto, resumo e *abstract*, texto, tabelas, quadros, figuras, anexos e referências) não deve ultrapassar as indicações mencionadas na descrição: 30 páginas para Artigos originais e Revisões sistemáticas ou meta-análises, 20 páginas para Relatos de casos, 4500 caracteres para Comunicações breves, e 3000 caracteres para Cartas aos editores.

Página de identificação

Deve conter:

1. título do artigo, em Português (ou Espanhol) e Inglês. O título deve ser conciso, porém informativo;
2. título do artigo resumido com até 40 caracteres;
3. nome completo de cada autor, seguido do departamento e/ou instituição;
4. departamento e/ou instituição onde o trabalho foi realizado;
5. nome, endereço institucional e e-mail do autor responsável e a quem deve ser encaminhada a correspondência;
6. fontes de auxílio à pesquisa, se houver;
7. declaração de inexistência de conflitos de interesse;
8. texto breve descrevendo a contribuição de cada autor listado.

Resumo e descritores

A segunda página deve conter o resumo, em Português (ou Espanhol) e Inglês, de não mais que 250 palavras. Deverá ser estruturado de acordo com o tipo de artigo, contendo resumidamente as principais partes do trabalho e ressaltando os dados mais significativos. Assim, para Artigos originais, a estrutura deve ser, em Português: objetivo, métodos, resultados, conclusão; em Inglês: *purpose, methods, results, conclusion*. Para Revisões sistemáticas ou meta-análises a estrutura do resumo deve ser, em Português: objetivo, estratégia de pesquisa, critérios de seleção, análise dos dados, resultados, conclusão; em Inglês: *purpose, research strategies, selection criteria, data analysis, results, conclusion*. Para Relatos de casos o resumo não deve ser estruturado. Abaixo do resumo, especificar no mínimo cinco e no máximo dez descritores/keywords que definam o assunto do trabalho. Os descritores deverão ser baseados no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) publicado pela Bireme que é uma tradução do MeSH (*Medical Subject Headings*) da *National Library of Medicine* e disponível no endereço eletrônico: <http://decs.bvs.br>.

Texto

Deverá obedecer a estrutura exigida para cada tipo de trabalho. A citação dos autores no texto deverá ser numérica e sequencial, utilizando algarismos arábicos entre parênteses e sobrescritos, sem data e preferencialmente sem referência ao nome dos autores, como no exemplo:

"... Qualquer desordem da fala associada tanto a uma lesão do sistema nervoso quanto a uma disfunção dos processos sensório-motores subjacentes à fala, pode ser classificada como uma desordem motora(11-13)..."

Palavras ou expressões em Inglês que não possuam tradução oficial para o Português devem ser escritas em itálico. Os numerais até dez devem ser escritos por extenso.

No texto deve estar indicado o local de inserção das tabelas, quadros, figuras e anexos, da mesma forma que estes estiverem numerados, sequencialmente. Todas as tabelas e quadros devem ser em preto e branco; as figuras (gráficos, fotografias e ilustrações) podem ser

coloridas. Tabelas, quadros e figuras devem ser dispostas ao final do artigo, após as referências.

Agradecimentos

Inclui reconhecimento a pessoas ou instituições que colaboraram efetivamente com a execução da pesquisa. Devem ser incluídos agradecimentos às instituições de fomento que tiverem fornecido auxílio e/ou financiamentos para a execução da pesquisa, inclusive explicitando números de processos, quando for o caso.

Referências

Devem ser numeradas consecutivamente, na mesma ordem em que foram citadas no texto, e identificadas com números arábicos. A apresentação deverá estar baseada no formato denominado "Vancouver Style", conforme exemplos abaixo, e os títulos de periódicos deverão ser abreviados de acordo com o estilo apresentado pela *List of Journal Indexed in Index Medicus*, da *National Library of Medicine* e disponibilizados no endereço: <ftp://nlmpubs.nlm.nih.gov/online/journals/ljiweb.pdf>. Para todas as referências, citar todos os autores até seis. Acima de seis, citar os seis primeiros, seguidos da expressão et al. Recomenda-se utilizar preferencialmente referências publicadas nos últimos cinco anos.

ARTIGOS DE PERIÓDICOS

Shriberg LD, Flipsen PJ, Thielke H, Kwiatkowski J, Kertoy MK, Katcher ML et al. Risk for speech disorder associated with early recurrent otitis media with effusions: two retrospective studies. *J Speech Lang Hear Res*. 2000;43(1):79-99.

Wertzner HF, Rosal CAR, Pagan LO. Ocorrência de otite média e infecções de vias aéreas superiores em crianças com distúrbio fonológico. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2002;7(1):32-9.

LIVROS

Northern J, Downs M. *Hearing in children*. 3r. ed. Baltimore: Williams & Wilkins; 1983.

CAPÍTULOS DE LIVROS

Rees N. An overview of pragmatics, or what is in the box? In: Iwin J. *Pragmatics: the role in language development*. La Verne: Fox; 1982. p. 1-13.

CAPÍTULOS DE LIVROS (mesma autoria)

Russo IC. Intervenção fonoaudiológica na terceira idade. Rio de Janeiro: Revinter; 1999. Distúrbios da audição: a presbiacusia; p. 51-82.

TRABALHOS APRESENTADOS EM CONGRESSOS

Minna JD. Recent advances for potential clinical importance in the biology of lung cancer. In: *Annual Meeting of the American Medical Association for Cancer Research*; 1984 Sep 6-10; Toronto. *Proceedings*. Toronto: AMA; 1984; 25:2293-4.

DISSERTAÇÕES E TESES

Rodrigues A. Aspectos semânticos e pragmáticos nas alterações do desenvolvimento da linguagem [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas; 2002.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

ASHA: American Speech and Hearing Association [Internet]. Rockville: American Speech-Language-Hearing Association; c1997-2008. Otitis media, hearing and language development. [cited 2003 Aug 29]; [about 3 screens] Available from: http://www.asha.org/consumers/brochures/otitis_media.htm

Tabelas

Apresentar as tabelas separadamente do texto, cada uma em uma página, ao final do documento. As tabelas devem ser digitadas com espaço duplo e fonte Arial 8, numeradas sequencialmente, em algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no texto. Todas as tabelas deverão ter título reduzido, auto-explicativo, inserido acima da tabela. Todas as colunas da tabela devem ser identificadas com um cabeçalho. No rodapé da tabela deve constar legenda para abreviaturas e testes estatísticos utilizados. O número de tabelas deve ser apenas o suficiente para a descrição dos dados de maneira concisa, e não devem repetir informações apresentadas no corpo do texto. Quanto à forma de apresentação, devem ter traçados horizontais separando o cabeçalho, o corpo e a conclusão da tabela. Devem ser abertas lateralmente. Serão aceitas, no máximo, cinco tabelas.

Quadros

Devem seguir a mesma orientação da estrutura das tabelas, diferenciando apenas na forma de apresentação, que podem ter traçado vertical e devem ser fechados lateralmente. Serão aceitos no máximo dois quadros.

Figuras (gráficos, fotografias e ilustrações)

As figuras deverão ser encaminhadas separadamente do texto, ao final do documento, numeradas sequencialmente, em algarismos arábicos, conforme a ordem de aparecimento no texto. Todas as figuras deverão ter qualidade gráfica adequada (podem ser coloridas, preto e branco ou escala de cinza, sempre com fundo branco), e apresentar título em legenda, digitado em fonte Arial 8. As figuras poderão ser anexadas como documentos suplementares em arquivo eletrônico separado do texto (a imagem aplicada no processador de texto não significa que o original está copiado). Para evitar problemas que comprometam o padrão de publicação da CoDAS, o processo de digitalização de imagens ("scan") deverá obedecer os seguintes parâmetros: para gráficos ou esquemas usar 800 dpi/*bitmap* para traço; para ilustrações e fotos usar 300 dpi/RGB ou *grayscale*. Em todos os casos, os arquivos deverão ter extensão .tif e/ou .jpg. Também serão aceitos arquivos com extensão .xls (Excel), .cdr (CorelDraw), .eps, .wmf para ilustrações em curva (gráficos, desenhos, esquemas). Se as figuras já tiverem sido publicadas em outro local, deverão vir acompanhadas de autorização por escrito do autor/editor e constando a fonte na legenda da ilustração. Serão aceitas, no máximo, cinco figuras.

Legendas

Apresentar as legendas usando espaço duplo, acompanhando as respectivas tabelas, quadros, figuras (gráficos, fotografias e ilustrações) e anexos.

Abreviaturas e siglas

Devem ser precedidas do nome completo quando citadas pela primeira vez no texto. As abreviaturas e siglas usadas em tabelas, quadros, figuras e anexos devem constar na legenda com seu nome por extenso. As mesmas não devem ser usadas no título dos artigos e nem no resumo.

Tradução

A versão em Inglês será de responsabilidade dos autores. Após revisão técnica do manuscrito aprovado em Português os autores serão instruídos a realizarem a tradução do documento para a língua inglesa, garantindo pelo menos a correção por empresa especializada com experiência internacional.

Os autores dos artigos selecionados para publicação serão notificados, e receberão instruções relacionadas aos procedimentos editoriais técnicos. Os autores de manuscritos não selecionados para publicação receberão notificação com os motivos da recusa. Os trabalhos em análise editorial não poderão ser submetidos a outras publicações, nacionais ou internacionais, até que sejam efetivamente publicados ou rejeitados pelo corpo editorial. Somente o editor poderá autorizar a reprodução dos artigos publicados na CoDAS em outro periódico.

Em casos de dúvidas, os autores deverão entrar em contato com a secretaria executiva pelo e-mail revista@codas.org.br.

Envio de manuscritos

Serão aceitos para análise somente os artigos submetidos pelo Sistema de Editoração *Online*, disponível em <http://mc04.manuscriptcentral.com/codas-scielo>.

ANEXO C- PROTOCOLO DE RESPOSTAS DO CONFIAS

CONFIAS

SRRG.002.8

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL
PROTOCOLO DE RESPOSTAS

Nome: _____
 Escolaridade: _____ Idade: _____
 Hora início: _____ Hora término: _____ Data: _____

(S) NÍVEL DA SÍLABA

	0	1	Observações
S1			
☐			

	0	1	Observações
S2			
☐			

	0	1	Observações
S3			
☐			

	0	1	Observações
S4			
☐			

	0	1	Produção
S5			
☐			

	0	1	Observações
S6			
☐			

	0	1	Produção
S7			
☐			

	0	1	Produção
S8			
☐			

	0	1	Produção
S9			
☐			

* Colocar no quadrinho o sub-total de cada tarefa

(F) NÍVEL DO FONEMA

	0	1	Observações
F1			
☐			

	0	1	Observações
F2			
☐			

	0	1	Observações
F3			
☐			

	0	1	Observações
F4			
☐			

	0	1	Observações
F5			
☐			

	0	1	Observações
F6			
☐			

	0	1	Observações
F7			
☐			

	Possibilidades	Acertos
Sílabas	40	
Fonemas	30	
Total	70	

OBSERVAÇÕES GERAIS: _____

Casa do
Psicólogo®

© 2008, 2003 Casapsi Livraria Editora e Gráfica Ltda
 É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para
 qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
 Rua Santo Antônio, 1010 - Jd. México - Itaitiba/SP - Brasil
 CEP 13253-400 - Tel.: (11) 4524.6997 - www.casadopsicologo.com.br

O presente Protocolo de Respostas
 é impresso em cores.
 Caso desconfie de sua autenticidade,
 ligue para (11) 3034-3600.